



**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de História**

Ensino de História e RAP

Classe, raça e gênero como possibilidades de diálogo nas aulas de História

Esdras da Silva Barbosa

Brasília – DF

Novembro de 2017

Ensino de História e RAP

Classe, raça e gênero como possibilidades de diálogo nas aulas de História

Esdras da Silva Barbosa

Monografia submetida ao curso de Licenciatura em História – Universidade de Brasília, para obtenção do grau de licenciado em História sob orientação do Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva.

Brasília – DF

Novembro de 2017

Ensino de História e RAP

Classe, raça e gênero como possibilidades de diálogo nas aulas de História

Esdras da Silva Barbosa

Banca examinadora

Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva – Orientador – HIS – UnB

Mestre e Doutorando Guilherme Oliveira Lemos - PPGHIS – UnB

Mestra Eliane Cristina Brito de Oliveira – SEDF

Agradecimentos

Agradeço a minha mãe, Eliana, e a meu pai, Juarez, pelos variados apoios, amor durante nossas vidas, e confiança em minhas escolhas, desde entrada no ensino médio, vinda para o DF, e trocas de curso até chegar a História. Obrigado por demais, Mainha e Painho! Agradeço a minha irmã Isabela, minhas avós, Janira e Adimarina – mulheres guerreiras e exemplos de luta. Muito grato ao meu avô, Edvaldo (grande, vovô Dão), do amor recebido por mim desde pequeno, até nossas conversas de horas quando nos encontramos algumas vezes ao ano. Nessa linha familiar chego à gratidão a minha tia Adriana, da abertura da porta de seu lar aqui pelo DF, até a saída dele após cinco anos e quatro meses, para morar sozinho. Obrigado pelos zelos, confiança e aprendizagens recíprocas durante esse tempo compartilhando um mesmo espaço. Ainda pelas tias, gratidão, as tias Edvânia, Lenilda, Raymunda. Sempre incentivando e fortalecendo.

Agradecimentos à amiga Tayná Passos, pelo companheirismo e carinho de três anos em um relacionamento construído com cuidado, zelos e respeito. Com certeza, aprendemos e crescemos muito juntos. O fim do ciclo desencadeou na amizade mantida. Sou grato também, a sua mãe e amiga, Tânia, pela confiança em mim e incentivos aos estudos.

Aos amigos e amigas de Tanquinho de Lençóis lá na Chapada Diamantina – BA. Alguns ouviram os primeiros sons de RAP junto comigo: Caio, Tiago, João Moura, João Marcos, Dokinha, Lucas, Valdiana, Beatriz, Rafaela, BIG, Juliana, Gisele, Jeferson, e com, certeza, outros aqui não citados, obrigado elas vivências e aprendizagens compartilhadas. Assim também agradeço as várias educadoras/es que passaram por minha trajetória escolar nessa localidade e que sempre me incentivaram a manter o gosto pelos estudos. Professora Bia, Marisa, Janilde, Creusa, Reginilce, Guto, Aline Chuchu, gratidão, de verdade!

Grato pelas energias positivas e conversas de mais de 15 anos de amizade, Gabryel, amigo, camarada, irmão, lá de Wagner - BA. Assim também os sentimentos de boas lembranças com Tiago, seu irmão e também meu amigo.

Nas amizades pelo DF, entre as várias que passaram e algumas firmes que permaneceram, Felipe Topete, muito obrigado, irmão! Conversamos com uma sinceridade e brilho nos olhos, infelizmente raros na maioria dos diálogos. Emmanuel, Zenas, Yuri Barbosa, Leonardo Grokoski, Rodolfo, Cristiano, Adriana Pereira, Rayla Costa, Sr. Luís – Luisão, porteiro e educador da escola onde trabalho. Sobre esse mesmo local, Lúcio, Fernanda, Sandrinha, Madruga, Célia, vocês ensinam e aprendem cotidianamente com a

equipe psicopedagógica e crianças desse espaço. Valeu demais, toda galera citada e pessoas tocadas que pude ter esquecido. Meus agradecimentos perpassam, sem dúvida, as escolhas e lembranças que tenho nesse momento.

A Roque e Amélia, terceirizada/o dos serviços de limpeza do ICC – UnB, gratidão pelas conversas e mensagens de positividade compartilhadas, vocês são exemplo de pessoas que sustentam essa país com no mínimo quatro jornadas de ônibus diárias, cada um, buscando dias melhores na honestidade, e pouco são reconhecidas. Ressalto aqui meus respeito e admiração, assim como a todas/os terceirizadas/os da Universidade de Brasília, que há anos e atualmente vem sofrendo com demissões em massa e vários tipos de assédios trabalhistas/morais. Que a união com o corpo estudantil cresça e fortaleça;

Ao orientador, Anderson Oliva, grato pela abertura as minhas ideias, e pelas reflexões surgidas a partir de várias de suas aulas, desde a primeira no 2º semestre de 2013, quando ainda cursava Ciências Farmacêuticas. De lá para cá fecho esse ciclo com a 7ª matéria cursada contigo.

Marcela Marcelita, gratidão pelo companheirismo, carinho, cuidado, amor e aprendizagens construídos conjuntamente nesses quase dez meses juntos. Muitos foram e são os desafios que enfrentamos nesse período. O certo é que deles tiramos força e vontades para continuar na luta por dias melhores. Que esse chamego permaneça o quanto possível for tendo como guias a leveza e a intensidade características dessa relação.

Ao professor de História, Nivardo, qual eu tive o prazer de ter aulas durante o ano de 2012 em escola pública do Guará – DF. Nesse ano meus olhares para a história foram ganhando novas perspectivas, sem dúvida há contribuições suas nesse processo. Agradeço também ao professor Alexandre, qual abriu a porta de suas turmas durante esse ano de 2017 para que fizesse o estágio no CEMEIT em Taguatinga. Grato as/os estudantes que me receberam e trataram com respeito e atenção. Sem você esse trabalho perderia e muito.

Por fim deixo minha gratidão a todas/os que conheci pela UnB ou através dela, e que lutam de acordo com suas possibilidades e locais de atuação, por uma educação pública, de qualidade e a serviço do povo que mais precisa dela. Ítalo, uruguaio, andarilho, artista, mestre, sábio. Gratidão pelas horas de conversas compartilhadas. Axé para os caminhos!

Façamos de nosso estudo o nosso escudo e lutemos por espaços educacionais de qualidade, públicos e populares. Fortaleçamos a luta contra a capitalização educacional!

Resumo

A proposta central do presente trabalho foi realizar uma reflexão sobre algumas experiências envolvendo o uso do RAP no ensino de história. Partimos do entendimento de que essas produções são instrumentos pedagógicos impulsionadores de variados debates, com destaque para aqueles referentes às questões de raça, classe e gênero, sendo ainda diferenciadores das aulas tradicionais de história. Nossa hipótese é que o RAP, pensado também como material pedagógico, pode ajudar diretamente na dinâmica das aulas, uma vez que suas letras e melodias aproximam os estudantes que estiveram envolvidos com a pesquisa, na sua maioria composta por negras/os e periféricas/os, de situações cotidianas vivenciadas nas periferias das grandes cidades brasileiras.

Palavras-chave: Ensino de História; RAP; Educação; Classe; Raça; Gênero.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPITULO 1	
Sobre a escolha do RAP como recurso didático para o ensino de história	17
1.1. Música, RAP e ensino de História	17
1.2. Mulheres no RAP do DF. Lutas, desafios e um pouco de história	29
CAPÍTULO 2	
Educação, relações raciais e produção de conhecimento	36
2.1. Ensino de história, educação e política	31
2.2. Ensino, história, leituras e práticas	39
CAPÍTULO 3	
Experiências com o RAP em sala de aula, dados, inquietações e reflexões	50
3.1. Relatando, relembrando e refletindo	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXO I. Entrevista com MC LFDAT 58. Da experiência com o RAP na vida, em atuação em sala de aula e demais meios educacionais.	69
ANEXO II. Material Didático	75

(...) Quisemos humildemente, honestamente, uma pedagogia baseada na própria vida das crianças, uma escola sob medida, na medida dos filhos de operários e camponeses de nossas turmas. Humana, psicológica e pedagogicamente falando, isso é infinitamente desejável, ninguém pode contradizer-nos. Mas ocorre que os fatos econômicos e sociais são tais que seu simples relato arrisca-se a ser considerado atentatório à ordem estabelecida. Por outro lado, os programas oficiais recomendam-nos ensinar as crianças a olharem em torno e julgar, avaliar -e por outro lado, nossos dirigentes objetariam que certas verdades sociais incontestáveis, que aliás todos os adultos divulgam, não devem ser expressas por crianças. Estas não deverão gritar: Estou com fome! Não deverão dizer que dormem seis num mesmo quarto, que a colheita não é vendida, que não têm sapatos. Se revelássemos demais essas verdades, a sociedade seria obrigada a fazer alguma coisa. Imponham, portanto a seus alunos trechos de literatura nos quais as crianças vivem honestamente, sem jamais se queixarem. (FREINET 1945, apud FREINET 1979, p. 81)

INTRODUÇÃO

A proposta central do presente trabalho foi realizar uma reflexão sobre algumas experiências envolvendo o uso do RAP¹ no ensino de história, tendo como referência, sobretudo, o estilo conhecido por militante/consciente. Partimos do entendimento de que essas produções são instrumentos pedagógicos impulsionadores de variados debates, com destaque para aqueles referentes às questões de raça, classe e gênero², sendo ainda diferenciadores das aulas tradicionais de história. Nossa hipótese é que o RAP, pensado também como material pedagógico, pode ajudar diretamente na dinâmica das aulas, uma vez que suas letras e melodias aproximam os estudantes, em maioria, negras/os e periféricas/os, de situações cotidianas vivenciadas nas periferias das grandes cidades brasileiras.

Nesse caso, como a predominância do RAP se dá em maior força nas periferias optei nas três experiências de estágio obrigatório em História, em usá-lo em escolas públicas de cidades satélites do Distrito Federal. Os pontos principais abordados nas aulas foram questões referentes à raça, classe e gênero, que quase sempre estavam ausentes ou sub-representados nos livros didáticos adotados. Inicialmente também é importante salientar que esta monografia pautou-se numa perspectiva de desenvolver o trabalho final do curso de Licenciatura em História em um processo de conexão/articulação com as disciplinas de estágios obrigatórios em escolas públicas do DF: Laboratório de Ensino de História, Prática de Ensino de História 1 (P.E.H 1) e Prática de Ensino de História 2 (P.E.H 2). O desenvolvimento dessas três matérias se deu em duas instituições públicas, o Centro

¹ Optamos por usar a palavra RAP em caixa alta, seguindo orientação de parte do movimento Hip-Hop no DF e pesquisas feitas em materiais que tratam do assunto.

² Importante salientar que, quando optamos por utilizar a palavra/conceito “gênero” levamos em consideração o amplo debate que há acerca do conceito e sua dinamicidade de formação e perspectivas. Como exemplo de referência, temos a leitura de SANTOS (2012), citando Joan Scott. Joan Scott (1922), ao descrever o modo como a categoria gênero foi criada nos Estados Unidos, apresenta que este conceito foi pensado como forma de teorizar a questão da diferença entre mulheres e homens. Tal autora introduz, em seu texto, as reivindicações feministas que visavam a participação de mulheres na vida pública, já que o mundo privado não possuía uma dimensão política, essa esfera ainda era dominada pelos homens naquele momento. Como mulheres, tiveram que teorizar a diferença em relação aos homens visando projetar o feminino na história, na vida, dando-lhe reconhecimento social. Ainda no início de 1970 o gênero foi pensado como diferença sexual socialmente construída entre homens e mulheres, não determinado pelas fronteiras biológicas do sexo, o que deu ao feminino e masculino a conotação social e cultural atribuídas pelos sujeitos, desnaturalizando os significados aplicados ao corpo. (SANTOS, 2012, p.3)

Educacional 02 do Guará (CED 02 – Guará) e o Centro de Ensino Médio – Escola Industrial de Taguatinga (CEMEIT).

Além disso, salientamos que as fontes desse trabalho estão dentro de uma gama documental variada, passando por textos/artigos universitários, livros, entrevistas em revistas impressas e virtuais, letras e clipes de RAP, questionários aplicados durante o estágio, vídeo/documentários até retornos de estudantes após aulas que ministrei.

Observações no ambiente escolar, planejamento, execução de aulas de história, oficinas, produção de material didático, elaboração de aulas com roteiros fílmicos e aplicação de questionários foram atividades ocorridas durante os estágios em História. Importante dizer que as reflexões e a produção final desta monografia tiveram a contribuição da elaboração de um material didtico³ proposto como uma das avaliações em P.E.H 1, construído e aplicado para os estudantes do CEMEIT em junho de 2017, tendo como eixo alguns trechos de músicas de RAP. Na parte final desta monografia apresentaremos algumas das contribuições e ideias surgidas a partir das experiências, ainda em andamento, da última mteria de estágio obrigatório, P.E.H 2, que desenvolvo na mesma instituição citada acima e tida como o principal campo da pesquisa-ação desenvolvida.

A mteria de Prática de Ensino de História 1 foi guiada pelo projeto *Sankofa – outros olhares sobre a história nas escolas do Distrito Federal*. Sankofa – provérbio akan que significa “*voltar para trs e buscar o que aconteceu*” –  uma iniciativa de pesquisa-ação que visa a problematização e transformação sistemática de saberes históricos escolares e práticas educativas. Tal projeto teve como referências perspectivas no campo da educação e ciências humanas, entendidas como ps-colniais, decolniais, antirracistas e antissexistas. Tratando de olhares mais direcionados às questões raciais nos ambientes escolares citados, buscou-se nas atividades de observação, regência e pesquisa nas escolas a elaboração de atividades de formação na Educação das Relações tnico-Raciais. A partir de uma investigação das concepções de raça, gênero e história, presentes nas práticas pedagógicas e nos saberes históricos ensinados e construídos, pretendeu-se o planejamento e aplicação de aulas de história que promovessem a descolonização da epistemologia da história e a inclusão de questões raciais e de gênero na abordagem de conteúdos curriculares.

³ Consultar o material no Anexo 2.

A indicação do orientador de Estágio foi que se buscasse acompanhar nesse período de estágio mais de uma turma e que, para além do cronograma do professor supervisor na escola, também se lecionasse algumas aulas abordando as temáticas étnico-raciais. Em momento propício e combinado foram aplicados questionários, tanto para os/as educandos/as quanto para o/a professor/a. As respostas foram analisadas e um material didático⁴ foi elaborado durante esse processo, tendo como cerne questões sobre a história dos negros no Brasil. O objetivo era aplicar esse material junto às turmas observadas, preferencialmente. Para tanto, o material foi avaliado pelo professor orientador na UnB antes da aplicação em sala de aula.

O assunto tratado no material didático citado acima teve como principal componente de reflexão algumas letras de músicas de RAP brasileiras. As letras abordavam vários temas, com diferenças e pontos comuns entre elas. A escolha das músicas utilizadas partiu das possibilidades pedagógicas para se trabalhar com os conteúdos mais “formais” do ensino de história no ensino médio, com três eixos centrais: **raça, classe e gênero**. Por tratar-se de conceitos por vezes complexos e, freqüentemente, pouco debatidos em sala de aula, foram realizadas leituras de preparação e reflexões após as experiências escolares ocorridas, que fortaleceram esse trabalho.

Como exemplo dessas atividades podemos destacar uma aula ministrada sobre o “período da pós-abolição da escravidão no Brasil”, impulsionada pelo material didático. No caso, uma mediação foi empregada para inserir discussões acerca das questões de raça, gênero e classe naquele contexto que, de forma geral, é tratado de maneira superficial e relativamente distante da realidade das/os estudantes. Vários estudantes, ainda hoje reproduzem os mitos criados pela teoria da “democracia racial” no país, ancorada numa narrativa histórica tradicionalmente escrita na perspectiva elitista, branca e oficial, calcada na exaltação de alguns fatos e personagens históricos e marcada pelo discurso do racismo brando ou inexistente. Buscamos, assim, questionar essa visão sobre a sociedade e apresentar uma explicação histórica sobre a construção desse mito e sobre seus presentes efeitos.

De forma parecida os movimentos de resistência negra, a luta dos trabalhadores, a resistência indígena e os movimentos feministas são “abafados” ou subdimensionados nos livros didáticos, mesmo após a publicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. As duplas opressões/explorações das mulheres negras nos períodos colonial, imperial e republicano

⁴ Ver anexo 1.

no Brasil, também pouco ou quase nada aparecem. Como lembra Angela Davis (2016), no livro *“Mulheres, raça e classe”*⁵, durante o período da escravidão nos Estados Unidos - que em vários aspectos, se assemelham ao Brasil - o estupro era prática comum feita por muitos senhores de escravizadas/os e seus feitores. Prática de caráter cruel e que deixava várias marcas na vida dessas mulheres. Muitas dessas mulheres, segundo Davis (2016), preferiam que suas crianças não nascessem, ou morressem em determinados momentos, a sentir na pele as crueldades da vida que as mães levavam no sistema escravocrata. Vistas como propriedade, em todos os sentidos possíveis, elas têm suas histórias de resistência reservadas a algumas poucas linhas ou indicações de leitura nos livros didáticos. Mesmo que essas mulheres fossem utilizadas nos trabalhos das lavouras, assim os senhores faziam com os homens negros, a questão da assimetria entre os gêneros evidenciava-se quando elas eram violentadas.

(...) ela disse que, para ela, não era cedo demais para que se revoltassem, já que preferiria estar no inferno a estar onde estava. (...) ela pediu a Deus que tudo estivesse acabado e enterrado, porque estava cansada de servir a *gente branca*. (...) Pode-se compreender melhor agora uma pessoa como Margaret Garner, escrava fugitiva que, quando capturada perto de Cincinnati, matou a própria filha e tentou se matar. Ela se comprazia porque a menina estava morta - ‘assim ela nunca saberá o que uma mulher sofre como escrava’. (...) (APTHEKER apud DAVIS, 2016, p. 3-34)

Mesmo que o material não tratasse desse tema diretamente, ficou evidente a necessidade de discutir também as questões de gênero em articulação com as questões raciais em sala de aula. No decorrer do presente texto, relatos e perguntas de estudantes sobre nosso tema, ocorridas em sala ou em outros espaços, serão apresentadas. Seguindo a ideia de valorizar a opinião das/os educandas/os durante as matérias de estágio, alguns dados dos questionários aplicados nas duas diferentes escolas públicas do Distrito Federal, desde 2014 também serão aqui apresentados e comparados. Vários indícios da necessidade de discussões acerca das questões raciais e de gênero no Brasil foram possíveis de se notar nas experiências de estágio. Da opinião das/os estudantes sobre cotas raciais, até as representações reproduzidas sobre a África. As diferentes realidades educacionais brasileiras têm forte valor formativo da consciência histórica pelo docente, mesmo com um

⁵ O livro de Angela Davis, *“Mulheres, raça e classe”*, foi publicado originalmente em 1981, mas traduzido “comercialmente” no Brasil apenas ano passado, 2016. Davis esteve junto ao Partido Panteras Negras e antes ao Partido Comunista Estadunidense, em períodos iniciados desde anos 1960 e primeiros anos da década de 1980. Em 1970 foi presa em Nova York e 18 meses depois solta sobre forte campanha. Está viva e na resistência.

campo de pesquisa restrito. Também devemos destacar esses fatores como é motivadores do graduando para sua futura prática profissional na licenciatura em história, e esses desafios necessários de serem encarados com sensibilidade e objetivos.

A necessidade de aproximação rápida da/o graduando nos cursos de licenciatura com as várias realidades locais e nacionais que podem compreender sua área de atuação parece algo inquestionável. Partindo do ponto de vista das responsabilidades éticas e sociais, por vezes perdidas ou limitadas ao/no campo teórico das universidades/faculdades/institutos, a consciência da/o profissional acerca dos problemas sociais de seu país e dos grupos subalternizados deve ser salientada e racionalizada com maior foco a prática qual a formatura se propõe.

A preocupação que motiva nosso trabalho não é puramente "acadêmica". Em circunstâncias de extrema desigualdade social, alta insegurança e crescente violência estatal, manter a neutralidade é na verdade uma questão de optar por um cargo e uma opção para o status quo. (BARONNET apud BRANCO, 2015, p.22 , tradução independente)⁶

Seguindo a proposta de articulação entre as matérias de ensino e a monografia, vinculando o RAP brasileiro ao ensino de história com atenção às questões de raça, gênero e classe buscamos ainda destacar as leituras das/os estudantes das turmas envolvidas nas atividades, além de algumas reflexões sobre todas as experiências vivenciadas até o fechamento desse texto. Dessa forma apresentamos ao longo do trabalho alguns relatos, inquietações e também propostas sobre perspectivas possíveis do ensino de história, sobretudo no que diz respeito às escolas públicas, âmbito de todas os processos nos cursos de estágio.

O RAP nacional vem sendo cada vez mais utilizado em atividades pedagógicas, ganhando reconhecimento como um importante instrumento pedagógico. A linguagem e as mensagens são, muitas vezes, diretas, dialogando com as experiências de estudantes e comunidades. A depender de onde se escuta a música, o reconhecimento ou associação com as próprias vivências dos(as) estudantes é um fenômeno que ocorre com facilidade, principalmente com questões sociais tocadas nas letras. A desigualdade social, o racismo, o sexismo, abuso policial, o capitalismo e suas principais formas de ação e exclusão são

⁶ Trecho citado do original: “*La inquietude que motiva nuestro labor no es puramente ‘académica’.* Em circunstancias de extrema desigualdade social, de alta inseguridad, y de una creciente violencia estatal, el mantener la neutralidade es en realidade optar por una posición y una opción por el status quo”. (BARONNET apud BRANCO, 2015, p.22).

temas constantes nas músicas. Algo, por vezes, que pode tocar o interior de cada estudante que se identifica ou abre-se para possibilidade de reflexão.

O rap é um estilo musical que tem ocupado um espaço significativo na vida do jovem contemporâneo. Esse estilo tem estado presente na escola por meio dos alunos que o consomem e o produzem. A possibilidade dessa temática estar presente (...) proporciona um diálogo efetivo entre o ambiente escolar e o cotidiano de seus alunos. (FIALHO; ARALDI, 2009, p.77)

É importante salientar que este texto se constrói com contribuições diretas das experiências de pesquisa-ação já citadas em duas diferentes escolas de nível médio do Distrito Federal, e também da prática profissional enquanto educador numa escola de educação infantil de Brasília, há aproximadamente um ano e meio. Empregamos aqui um referencial teórico variado, principalmente os vinculados aos estudos decoloniais e antirracistas. Todavia, entende-se esse processo de pesquisa, ensino e aprendizagens, como construídas para além destes mesmos referenciais universitários. Isso recai, por exemplo, na consulta a diversos meios de comunicação, escritos, digitais e televisivos. Dos livros impressos aos diferentes sites com artigos, reportagens, entrevistas, filmes e documentários, empregamos um conjunto variado de fontes e referências. Para, além disso, as incontáveis conversas informais com colegas estudantes da licenciatura em história durante o período de graduação, assim também os relatos de vivências nas escolas e fora delas, se fizeram cada vez mais construtivos e enriquecedores para a escolha de atuação na área de ensino de história.

Quando penso na música e mais particularmente no RAP brasileiro e seus canais de ação, vem em mente lembranças pessoais de um passado relativamente não tão distante, quando ainda, em torno de dez anos de idade, tinha os primeiros contatos com o RAP na região da Chapada Diamantina, interior baiano. As opiniões de amigos e amigas sobre as músicas, seus pontos comuns e divergências, foram cruciais para formar a minha própria visão sobre esse gênero musical. O certo é que as letras sempre costumavam parecer impactantes para maioria das pessoas. Isso gerava tanto aproximação de alguns indivíduos que entendiam as mensagens de uma forma coerente, como o afastamento de outros com pouca ou nenhuma identificação com as letras e o estilo do som. Não quero tentar limitar com exatidão a influência, importância política e intelectual das músicas com que tive contato ao longo da adolescência. Contudo, também não tenho dúvidas de sua central

contribuição para as primeiras inquietações de caráter cotidiano vinculadas aos preconceitos e estereótipos, exclusões e violências e ao racismo.

Nesses primeiros anos de contato com a música negra, sobretudo com letras de reggae e RAP, a curiosidade pelas histórias do povo negro talvez tenha começado a ganhar ainda mais sentido. Após concluir o ensino médio, o interesse pela licenciatura e a escolha da educação como um possível caminho profissional foi o resultado da junção das minhas vivências pessoais com as experiências ocorridas em dois outros cursos de graduação. Essas múltiplas experiências também me ajudaram a chegar até a graduação em história e dentro dela buscar construir um percurso na área de ensino e das relações raciais no Brasil.

Os fatores que motivaram a escolha das músicas e letras utilizadas ao longo das experiências de estágio nas escolas, e mesmo ao longo da escrita desse texto, pautaram-se nas possíveis inquietações pessoais e nas associações aos conteúdos escolares de história, mais presentes no 1º e 2º ano do ensino médio regular. A partir do contexto político/cultural de onde cada artista escreve/fala buscou-se atender uma diversidade maior das regiões no Brasil, tendo como foco especial alguns *rappers* do Distrito Federal. Outra questão foram os vários pontos comuns entre essas letras e, conseqüentemente, suas possibilidades pedagógicas de diálogo com o ensino de história. Além de poder tocar de forma mais subjetiva cada estudante, o RAP concede voz e expande os protestos poetizados junto a cada realidade que a muitas/os representa.

*Se for pra me morrer e ter que nascer de novo, eu prefiro ser novamente o que eu sou, por isso eu vou, **escrevendo a minha própria história**, entre pedras e espinhos que no caminho rolam. Do núcleo do meu crânio algo me perturba, meu coração ao em conexão com os meus olhos me diz: vai a luta pois teu povo é pobre e sofre se comover qualquer um se comove, então mova-se pra ver se a coisa muda, a arte pela arte para nós é surda e muda, não, não fede e não cheira, pra periferia tem que ir pra lixeira.*

Gíria Vermelha – Lutar é Preciso.⁷

Se partirmos do princípio de que as notícias veiculadas pela grande mídia são produtos ideologicamente dirigidos, em maioria controlada por grupos político/empresariais, as vozes e letras de protesto em muros nas ruas, paredes de comércios e universidades necessitam do apoio de cada pessoa solidária às causas referentes aos gritos de ajuda e união dos excluídos. Não ajudar, seja como possível for, é

⁷ Gíria Vermelha é um grupo de RAP de São Luiz do Maranhão. Do trio de rappers, dois artistas são formados em História e uma em Farmácia. O grupo compõe um movimento político de resistência urbana chamado Quilombo Urbano na mesma capital do estado. Mais informações sobre o grupo disponível em: <http://giriavermelha.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>. Acesso: 22/11/2017.

optar por, de alguma forma, atrapalhar. Neutralidade em conflitos de interesses com a presença de forças assimétricas torna-se uma escolha pelo lado que concentra o controle das estruturas de poder e opressão.

Por fim, essa monografia se divide em três capítulos. O primeiro deles objetiva apresentar as motivações que me levaram a escolha das músicas e, em particular, do RAP como recurso didático para o ensino de história nos três anos finais da educação básica. Trabalhamos ainda as questões relativas ao espaço e luta das mulheres no RAP e os debates de gênero relativos a isso. O capítulo 2 se debruça sobre questões raciais na educação, no trabalho e seus desdobramentos na produção e legitimação dos conhecimentos produzidos por diferentes povos e as disputas políticas sobre esses conhecimentos. O capítulo 3, por fim, apresenta uma análise dos dados e reflexões das experiências de estágio em duas escolas do Distrito Federal, tendo como eixo guia o projeto Sankofa, apresentado anteriormente.

*(...) Tudo igual, só que de maneira diferente.
A trapaça mudou de cara, segue impunemente.
As senzalas são as ante salas das delegacias
Corredores lotados por seus filhos e filhas
Hum! Verdadeiras ilhas, grandes naufrágios.
A falsa abolição fez vários estragos.
Fez acreditar em racismo ao contrário.
Num cenário de estações rumo ao calvário.
Heróis brancos, destruidores de quilombos.
Usurpadores de sonhos, seguem reinando.
(...) Nos mergulharam numa grande confusão.
Racismo não existe e sim uma social exclusão.
Mas sei fazer bem a diferenciação.
Sofro pela cor, pelo patrão e o padrão.
Carta a Mãe África - GOG⁸*

⁸ Letra da música completa e vídeo disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gog/872766/>. Acesso: 22/11/2017

CAPITULO 1

Sobre a escolha do RAP como recurso didático para o ensino de história

1.1. Música, RAP e ensino de História.

A música como fonte histórica é sempre uma narrativa que nos informa sobre uma certa sociedade e sua visão de mundo. Assim, o RAP é fonte privilegiada de veiculação e representações sociais que precisa ser problematizada devido ao seu largo alcance na sociedade contemporânea junto à juventude, sobretudo negra e da periferia. Entretanto, nenhum gênero musical é um registro fiel da realidade ou encerra a verdade histórica. A pesquisa seguirá o caminho de compreensão do RAP como representação do real, construção e reconstrução do passado e lugar de memória e identidade que se cruzam no discurso musical, constituindo-se em um manancial inesgotável para o estudo de inúmeros aspectos do processo histórico, considerando as especificidades da indústria da música, da sua linguagem e liberdades interpretativas e poéticas. (OLIVEIRA, 2017)

Dentro do diversificado campo de opiniões e produções sobre o ensino de história, há algo que costuma aparecer como ponto de convergência entre as opiniões dos especialistas: o grande e histórico desafio de apresentar um ensino de história instigante e valorizado pelos estudantes. Em todas as turmas, nas mais diversas salas de aulas pelo país, podemos encontrar estudantes que se interessarão e construirão de forma mais ativa os estudos e discussões sobre o estudo da história, enquanto outras demonstrarão um grande desinteresse. Assim, como também podemos encontrar educadoras/es que levarão suas práticas com profissionalismo e dedicação, sobretudo no desafio de mediar à construção dos saberes históricos atrelados sempre que possível ao presente das/os educandos, como professores/as desinteressados e sem estímulo. De qualquer forma, o despertar do interesse pela história nas/os estudantes, e uma possível alteração de consciência a partir de seu estudo, que ainda faz-se um desafio presente no ensino de história.

(...) As discussões historiográficas contemporâneas tem tido grande influência nas produções sobre o ensino de História, principalmente no debate em torno da ampliação do conceito de documento histórico, o que gerou possibilidades de utilização de linguagens culturais, tais como o filme, a música, a fotografia, assim como das fontes orais, entre outras, no ensino. (...). (ROSARIO; GARCIA, 2014, p.1).

A conhecida pergunta “por que tenho que aprender esse negócio tão antigo?” é comum nas conversas entre os estudantes sobre a matéria de história na escola. Esse desafio já é conhecido e documentado pela literatura sobre o ensino de história e, ao que parece, se explica pela falta de significado e conexão dessa história em relação ao cotidiano dos estudantes. Ao tratar a ideia de “consciência histórica” é necessário vincular às realidades das educandas/os de cada contexto social com as histórias ensinadas, em um esforço de diálogo e de interferência direta nele, o que poderia ser pensado como um estímulo estruturante para despertar na/o educanda/o o interesse pela história.

(...) A consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado, mas pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. (RÜSEN, 2010, p. 36-37)

O seu entendimento, numa percepção que ultrapasse a noção da história restrita as aulas e aos trechos de alguns livros durante sua experiência escolar, deve ser algo pensado e levado em consideração como um fator de orientação prática em sua vida. A ideia de que toda história estudada e escrita parte de uma inquietação do presente, reforça a necessidade de sentido cotidiano a assuntos estudados na escola uma ou duas vezes por semana.

O processo de ampliação de recursos didáticos e compreensão das várias possibilidades pedagógicas para o ensino de história dialogam com noção de aproximação do que se estuda com a realidade daquelas/es a quem se dirige aquele conhecimento. Para quê? Para quem serve o conhecimento? São perguntas necessárias para quem busca romper paradigmas, reconstruir, inovar e aplicar o que se aprende e ensina nos cotidianos mais diversos. Katia Maria Abud, afirma que.

O final da década de 70 e o início dos anos 80 do século passado foram marcados por mudanças de paradigmas e por novas propostas para a construção do conhecimento histórico (...). As fontes tradicionalmente já consagradas pela Escola Metódica se aliaram outras, que fizeram desenvolver novas temáticas e novas formas de abordagem da História. Conceitos e categorias explicativas, como cotidiano e mentalidade, foram incorporados à produção historiográfica. (ABUD, 2003, p. 184)

Pensando na questão da riqueza e das possibilidades didáticas de utilização da música como recurso didático impulsionador de diferentes objetivos pedagógicos, faz-se válido refletir sobre seu uso, para além da variação de ciclos da educação e em diferentes matérias do ensino básico. Mateus Marchesan e Ademir Silva, ambos professores de geografia, em experiência com estudantes do ensino fundamental fase II, em Cascavel, Paraná, utilizarem músicas de RAP em suas aulas, e nos trazem a seguinte reflexão.

Partindo do pressuposto de que a Geografia é a ciência que também resulta das relações sociais entre os sujeitos, compreende-se a importância de inserir no seu ensino metodologias que tenham a capacidade de atrair a atenção dos estudantes a partir do seu espaço de vivência. (SILVA; MARCHESAN, 2014, p. 3)

O relato acima é de docentes que atuam com o ensino da geografia, todavia, podemos também relacioná-lo ao ensino de história, afinal, as relações sociais entre os sujeitos/as é de importância central na composição da própria história enquanto área do conhecimento. Isso pode ajudar, inclusive, na rápida compreensão ou negação das narrativas históricas predominantes nos livros didáticos⁹.

Por exemplo, em rápida pesquisa na internet sobre letras de RAP brasileiras é possível encontrar constantes referências a “Dandara”, personagem histórica apresentada como moradora e guerreira do Quilombo de Palmares, no século XVII. Por outro lado, notamos sua ausência quase que total nos livros didáticos escolares. Várias são as possíveis inquietações despertadas e impulsionadas a partir do RAP e que trazem informações e reflexões que ainda hoje passam distante da grande maioria dos livros didáticos. A construção da narrativa de muitas dessas músicas apresentam fatos e personagens da história, várias conjunturas políticas mundiais e nacionais e as denúncias sobre os problemas do presente. O RAP alia-se à história por meio de outra perspectiva. Questionando em vários momentos o discurso dominante de poder, a alienação social das camadas mais populares, os meios de comunicação e os canais de TV aberta, essas músicas permitem, muitas vezes, a produção de uma crítica coerente e fundamentada.

Para que a criança alcance um “modo de pensar histórico” e possa ver-se como sujeito ativo da História, é preciso escolher os conteúdos do ensino a partir do tempo presente, estabelecer diálogos entre passado e presente,

⁹ Infelizmente, ainda hoje, as narrativas de maior predominância nos livros didáticos de história partem de perspectivas eurocêntricas e com destaque a fatos e personagens da história dita “oficial”, compostos, em maioria, por homens das elites políticas nacionais. Por vezes, a ênfase dos conteúdos dá entender que a movimentação política mundial tem uma dependência vitalícia da Europa. A necessidade de mudança desse olhar, vem sendo levantada há décadas por pesquisadoras/es da área.

identificando neles permanências e mudanças, simultaneidade e conexão temporal. (MALATIAN, 2006 apud DAVID, 2011, p.8)

O grupo Tarja Preta, de Santos, São Paulo, integrado somente por mulheres negras, em composição chamada “*Falsa Abolição*”¹⁰ aborda uma questão que poderíamos chamar de estruturante no ensino, produção e conhecimento da história: o apagamento de memórias e culturas do povo negro no Brasil, juntamente com a ideia da democracia racial a partir da dita “mistura de raças”. Possibilidades de análise crítica/histórica de trechos do material didático oficial usado em sala, a partir do recurso da música como possível contraposição pode, por exemplo, ser aplicado em diferentes formatos e tempos de aula para se dialogar sobre os pontos relacionados ao ensino de história, acima citados.

*(...) Na escola não aprendi. Aprendi na escola da vida.
Estudei me informando atrás de sabedoria
Nossa cultura esquecida. Apagada e queimada.
Na escola nunca ouvi falar de Dandara. (...)
Brasil o primeiro em miscigenação.
Mistura de raça camufla a história da nação.
(Tarja Preta – Falsa Abolição)*

De forma firme e crítica o rapper e produtor musical de São Paulo, Ayo Shani, em uma letra que traz como título o provérbio africano Akan, “*Sankofa*”¹¹, aborda a importância dos saberes ancestrais e da história daquelas/es que lutaram por igualdade e justiça para negras/os no Brasil. Citando Luiza Mahim, Tereza de Benguela e Zumbi, mudando assim a lógica comum de referenciais históricos europeus, baseados em homens brancos, cristãos e da elite, ele defende a necessidade de conhecer o passado.

*Se o negro não podia ser escritor
Parte da nossa cultura extraviou
Ai de nós se não fossem os griot
Se não fossem todos que lutaram até o fim
As Teresa de Benguela e as Luiza Mahin
Por todos aqueles que não deixaram sucumbir
Somos a continuação, somos todos Zumbi (...)
Numa estrada ofuscada um guerreiro enxerga bem
Sabe pra onde vai porque sabe de onde vem
Sabe distinguir o certo do errado, o mal do bem
Vive no sistema, mas não vira refém
Eu já vivi o bastante pra saber o quero*

¹⁰ Letra da música, Falsa Abolição, disponível em: <https://www.vagalume.com.br/tarja-preta-rap-feminino/falsa-abolicao.html>. Acesso: 11/08/2017

¹¹ Letra da música, Sankofa, disponível em: <https://www.letras.mus.br/ayoshani/sankofa/>. Acesso: 11/08/2017

*Sem seu passado você não sai do zero
E é essa a estratégia pra manter a escravidão
Se destroem a sua história você não tem direção.
(AYO SHANI – SANKOFA)*

Ainda nessa linha de apagamento racional e político de histórias para construção de uma dita “história única ou verdadeira” também podemos citar a fala da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, apresentada em sua conhecida palestra no TED em 2009, “*Os perigos de uma história única*”¹².

Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece uma história com o fracasso do Estado Africano, e não com a criação colonial do Estado Africano, e você tem uma história totalmente diferente. (ADICHIE, 2009)

O RAP possibilita questionar e refletir a influência negra e os momentos de destaque da história africana e diaspórica, junto com os protestos, críticas e propostas de avanços sociais. Surgido inicialmente na Jamaica em festas de sons fortes e sobre mediação de um mestre de cerimônia, mais conhecido hoje como Mc, o RAP¹³, também relacionado à ideia de *ritmo e poesia*, embalava espaços coletivos e sentimentos comuns. Os pontos bases diziam respeito, nos momentos de intervenção do Mc, a apontamentos de variados temas do cotidiano, das desigualdades sociais, da violência, do racismo, das drogas e questões afins. Isso aconteceu na década de 1960. Já na década seguinte, milhares de jamaicanos, devido à conjuntura política do seu país, partiram para os Estados Unidos e lá foram de extrema importância para o desenvolvimento das contribuições do RAP junto ao movimento hip-hop e seus demais eixos como o break, grafite e batalhas de rimas, em grande maioria, nos bairros de maioria populacional negra.

No Brasil, o RAP desenvolveu-se a partir de meados da década de 1980, chegando com maior força nas capitais e grandes cidades do país. Aqui o RAP seguiu caminhos diferentes do RAP estadunidense, que há anos foi em grande parte cooptado pela lógica do mercado musical estadunidense, marcado pelo entendimento comercial e capitalista da música. Voltando ao RAP nacional, São Paulo é um dos estados que se destaca com os

¹² Vídeo citado disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>

¹³ Para ver mais sobre a história do RAP. Sites e textos para pesquisa.

RAP. Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/rap/>. **História do RAP e Hip Hop.** Disponível em: <http://www.ahistoria.com.br/rap-e-hip-hop/>. LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. **Arte, cultura e política na história do rap nacional.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0235.pdf>

primeiros discos lançados. Thaíde e o Dj Hum são alguns dos precursores das primeiras gravações de RAP em 1988. Entre 1989/90 aparecem os conhecidos grupos Racionais Mc's e Facção Central. Contudo, as danças e músicas desse movimento político/cultural, com maior predominância negra e periférica entre os admiradores/as, também já se construía em outras regiões.

No final dos anos 1980, a cultura hip-hop passa a circular entre os jovens, principalmente afro-descendentes das grandes capitais brasileiras através da difusão do break, e aos poucos, surgem os primeiros grupos de rap e cantores brasileiros, *tematizando em suas letras o racismo, a violência policial, a valorização da cultura negra, etc.* O movimento, ao longo dos anos 1990, disseminou-se por quase todas as periferias urbanas brasileiras. E o rap, “*sileciosamente*”, ganhou adeptos e contribuiu para provocar grandes mudanças na cultura juvenil vivida nas periferias, “*abalando os anos 90*”. (ROSARIO; GARCIA, 2014, p. 3 apud HERSCHMANN).

O próprio Distrito Federal é outro exemplo de produções musicais desde início dos anos 1990¹⁴. O músico, Genival Oliveira Gonçalves, mais conhecido como GOG¹⁵, é um dos *rappers* de maior destaque no cenário da capital federal, sendo também reconhecido nacionalmente. Grupos do DF como, Câmbio Negro e Viela 17, estão entre outros destaques do “protesto cantado” vindo das periferias há mais de duas décadas. Há alguns meses encontramos, entre dezenas de estudantes do curso de Licenciatura em História da UnB, o *rapper* LFDAT¹⁶, que também é educador e tem recebido cada vez mais conhecimento e considerações positivas sobre suas produções. Este ano, um grupo representou a História num festival de música independente da instituição e foi classificado para a fase final. No anexo II do trabalho reproduzimos uma inspiradora e motivadora entrevista realizada com o Luís Fernando, MC LFDAT, que teve uma influência muito positiva no presente trabalho.

Desde primeiras canções lançadas, o RAP brasileiro apresenta composições de crítica e conscientização política e a denúncia dos casos de abuso de poder e violência produzidos por várias instituições que agem em nome do Estado brasileiro. A falta de assistência social básica, de comida, de moradia, saneamento básico, escola, emprego, juntamente com os abusos policiais são os principais pontos cantados e criticados nas

¹⁴ Documentário referência: **RAP o canto da Ceilândia**. Disponível em: <https://vimeo.com/68374066>. Acesso: 17/09/2017

¹⁵ **GOG**. Texto disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/GOG>

¹⁶ **Canal LFDAT** – youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCnAKV-cRcpUwCslqfhhUuUg> - Acesso: 11/08/2017

letras. Contudo, as propostas não se limitam à crítica. Projetos e propostas de organização política também foram construídos. Além disso, a linguagem e os exemplos cotidianos trazidos pelo RAP, refletem a realidade e as vivências de muitas das pessoas que o ouvem. Tal característica pode apresentar ou estimular o/a ouvinte a refletir sobre as bases estruturantes das várias violências cotidianas sofridas nas periferias das grandes cidades e interiores brasileiros onde o descaso estatal, infelizmente, ainda não deixa de ser a marca do Estado.

Por exemplo, o pensamento abaixo reproduzido, vinculado ao ensino e com forte ligação com a história, é de Eduardo Taddeo, ex-integrante do grupo Facção Central, em carreira solo desde 2013. Em 2012 ele lançou um livro intitulado, "A Guerra não Declarada na Visão de um Favelado", e mais recente, ao fim de 2016, um segundo volume com o mesmo nome.

Os homens brancos, que no maior crime da história universal, invadiram terras habitadas por seus legítimos donos e mudaram o destino de diversas maiorias do planeta, são colocados nos lugares de destaque dos livros didáticos. Aqueles que escravizaram e chacinaram quase toda população africana e ameríndia, são descritos em letras garrafais como: descobridores, conquistadores, colonizadores, desbravadores, evangelizadores, imperadores, homens bons e reis. Nunca como: saqueadores, estupradores, escravizadores, invasores, alienadores e genocidas. As suas operações desumanas são maquiadas e passadas oitocentas horas por ano nos recintos estudantis, de forma enganosa e criminosa, para iludir as crianças da periferia. (TADDEO, 2012, p.98)

Resistência e propostas de mudança social são as mensagens mais presentes no RAP, seguidas pelas críticas às variadas formas de discriminação. Estes argumentos são onipresentes na história desse instrumento de protesto/estilo musical/movimento político/cultural, no Brasil e no mundo. Pessoas com maior poder econômico e salarial, são muito criticadas nas letras, enquanto membros da classe social exploradora e conivente com as mais cruéis desigualdades que nos assolam enquanto país. Contudo, por várias questões, das pessoais às conjunturais, a recusa ou o menosprezo ao RAP também acontece, seja nos grupos periféricos e interioranos do Brasil, seja entre os integrantes das elites. A ênfase no discurso contestador e na apologia à violência, seguido em certos momentos por palavrões, costumam aparecer entre os argumentos apresentados pela maioria das pessoas que são contrárias ou rejeitam o RAP.

Em algumas músicas, *rappers* dialogam com essa questão, relacionando essas críticas com a "falta de conscientização política" e, por vezes, com a ausência de uma consciência ou solidariedade de classe. No caso das pessoas mais marginalizadas pelo

Estado e pela estrutura capitalista alguns *rappers* sustentam que os direitos negados - como a educação - fizeram com que, por vezes, elas reproduzissem os discursos reacionários de seus principais opressores. Quanto às elites e seu repúdio ao RAP, o som nunca foi feito para elas gostarem, e que assim permaneça.

(...) *Tá rindo quer dançar, quer se divertir.*
Meu relato é sanguinário, playboy não vai curtir.
Sou homem pra falar que o moleque do pipa.
Esquecido um dia troca tiro com a polícia.
Não simulo sentimento pra vender Cd.
Não vou falar de paz vendo a vítima morrer.
Vendo no DP, mano cumprindo pena.
Matando o seguro pra ter transferência.
(Facção central – A Marcha Fúnebre Prossegue)¹⁷

Outra questão que influencia a escolha do RAP como instrumento pedagógico, promotor de aulas de história mais dialogadas e participativas, é sua forte ligação com a história. Isso é facilmente identificável nas letras de dezenas de músicas, que utilizam relatos/eventos/personagens/contextos históricos e seus desdobramentos nos problemas discutidos no presente.

Para além de criticar, os *rappers* fundamentam suas críticas. Fundamentação essa que está associada, sobretudo, com suas experiências de vida, pois a grande maioria das/os artistas desse estilo musical falam de algo que viveram pessoalmente ou que, ao menos, presenciaram de perto. As mazelas do sistema capitalista são expostas numa linguagem direta e desafiadora em vários sentidos.

O dito “discurso violento” faz uso dos adjetivos pejorativos mais comuns e, a depender de como se entenda essa arte, limitadores vinculados ao RAP. Faz-se presente em muitas letras a ideia do discurso agressivo via microfone que substituiria as armas de fogo, tão comuns na realidade de jovens periféricos violentados ou esquecidos pelo Estado. As palavras cantadas são, muitas vezes, respostas da resistência periférica frente à ordem desigual e violenta vigente no cotidiano de milhões de brasileiros. Alguns *rappers* classificam seus sons como “sanguinários”, neste caso, referindo-se ao sangue diário derramado no chão de diferentes periferias do Brasil. Assim sendo ele é “sanguinário” porque prefere o sangue derramado dos responsáveis pelas desgraças mais aterrorizantes do país, frente ao sangue da imensa maioria daqueles que são irmãos/os. Irmãos e irmãs

¹⁷ Letra da música disponível em: <https://www.vagalume.com.br/facciao-central/a-marcha-funebre-prossegue.html>. Acesso: 19/10/2017

tanto de classe como, na grande maioria dos casos, de raça/cor, que preenchem as estatísticas¹⁸ mais altas de mortes por armas de fogo no mundo inteiro e também dos maiores contingentes carcerários. Não esqueçamos que nos presídios brasileiros de 75% a 90 % das/os detentas/os são negras/os¹⁹.

(...) Fome, desabrigo, desemprego, exclusão.
A colônia ainda existe, a senzala ainda existe.
O opressor ainda oprime e o guerreiro ainda resiste.
Meu povo, meus irmãos, são aqueles por quem luto.
Maria muito lutou na vida e tá aqui o fruto.
Tudo que eu fui é tudo o que sou.
Com muito amor em ilê iyami um guerreiro se formou.
Então eu vou quebrando algema seja aonde e como for.
Eu vou que vou em prol da paz com a munição no meu tambor.
Eu vou que vou quebrando o dedo indicador do mandador.
Desvendando as mentiras falindo o opressor.
(AYO SHANI – SANKOFA)

O RAP, por vezes, traz à tona as histórias que os grupos dominantes querem nos privar de conhecer. Não sem motivos fizeram e fazem o possível pela segregação ou rotulação limitadora dessa arte de protesto, classificando-a como “música de malandro/criminoso”. O que faz o presidiário/a querer ouvir o RAP? Por que em vários casos muda sua consciência e mesmo postura de vida? E, para os jovens negros/as periféricos, qual o poder de influência do RAP? A relação com o RAP é processual, e seu entendimento por assim dizer, também. Debates sobre a interpretação de letras mais intensas e suas influências ou não nas mentes dos jovens são comuns e geram produções, que no meio acadêmico, a passos ainda curtos, vem trazendo novas visões e posturas frente suas músicas.

Procura-se apresentar que, **para além da condição de ferramentas didáticas para a produção do conhecimento histórico, as letras de rap constituem também em importante fonte para a reflexão sobre a intercepção entre ensino de história, cultura escolar e cultura juvenil.** Os rappers são sujeitos históricos que intercambiam saberes com a juventude periférica e que, portanto, **constroem leituras de fatos históricos a partir de pontos específicos: juventude negra, periférica e rebelada,** ressignificando os seus lugares de fala e configurando singulares leituras sobre o passado. **Tais reelaborações permitem situá-las como objetos de conhecimento histórico tal como descreveu José**

¹⁸ Matéria referente ao assunto disponível, em: <http://www.superlistas.net/17-paises-com-mais-mortes-com-armas-de-fogo/>. Acesso: 22/09/2017

¹⁹ Documento do Ministério da Justiça sobre o sistema carcerário feminino em 2014. **Infopen Mulheres.** Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso: 10/04/2017

Vinci de Moraes e, ao mesmo tempo analisá-las na perspectiva de uma descolonização do currículo nos parâmetros pelos quais têm sido nomeados por pesquisadores/as como Nilma Lino Gomes, dentre outros/as. (PEREIRA, 2017, p.1 – destaque nossos)

Pensar em descolonização do currículo por meio do RAP é sim, viável. E, para além disso, é preciso pensar a música de protesto como formadora de mentalidades. Formação essa, que dialoga com às suas realidades, mas de maneira articulada com algo maior, mais estrutural. Uma consciência pessoal e histórica que ultrapasse as narrativas dominantes sobre os problemas cotidianos históricos nas vidas de determinada classe, grupo ou setores sociais. Em algumas músicas de RAP é possível encontrar letras que concedem maior importância as ideias do que a dança. Mesmo assim, o movimento hip hop tem no break/dança uma expressão de crítica, mesmo que nem sempre isso se confirme.

Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. (GOMES, 2012, p. 99).

Para além da academia, em vários outros meios/espços de produção de conhecimento, propostas de novos referenciais e estratégias para o ensino lançadas. Assim, o RAP, permite entre outras discussões, uma crítica ao mito da democracia racial no Brasil, ao racismo velado e ao racismo em suas faces mais mortais. A crítica a ação da polícia ou da negação de identidade e baixa auto-estima, impulsionadas por uma educação vacilante nas relações étnico-raciais também podem ser abordados por meio do uso do RAP no ensino de história.

O campo do ensino da história é desafiante, mas também é fértil, necessitando de urgentes mudanças em seus conteúdos e formatos de aulas. A mera reprodução das informações sobre os fatos históricos aumenta a naturalização de paradigmas e preconceitos construídos que, de diferentes formas legitimaram e/ou suavizaram as atrocidades ao longo da história. Defendemos ainda uma educação para além da perspectiva mercadológica/empresarial, que ganha a cada dia mais espaço e financiamento público.

A educação é a base social de qualquer povo, e no caso brasileiro uma obrigação do Estado e um direito universal dos cidadãos. Apesar de as últimas décadas terem sido marcadas pelo aumento do número de estudantes de baixa renda nas escolas e universidades públicas, acompanhada do aumento dos investimentos, mantiveram-se muitas das estruturas e condições precárias de várias escolas públicas. A última década no Brasil aponta fortemente nesse sentido. No que diz respeito ao REUNI²⁰, por exemplo, temos uma expansão de universidades/institutos e vagas no setor público, algo muito importante de ser pontuado, contudo, sem acompanhar as demandas de manutenção e qualidade, que deveriam ser intrínsecas a esse processo.

O número de ocupações políticas de instituições públicas nos últimos anos, várias relacionadas à corte de verbas e condições de estrutura física, reforçam esse raciocínio. Para além do acesso, precisamos pensar na permanência, nas condições materiais e psicológicas, sobretudo para estudantes negras/os, indígenas e/ou periféricos recém ingressos nas universidades públicas, por meio, sobretudo das ações afirmativas sociais ou raciais. Essas/es estudantes, acessam espaços que já deveriam estar ocupando antes, mas que até então era negado, ou, ao máximo dificultado.

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99).

A presença majoritária de *rappers* negros e periféricos, entre as figuras mais ouvidas e respeitadas até o momento, revela outra característica desse movimento político e estilo musical. A maioria dos artistas, antes de conseguir independência financeira e manter um mínimo conforto, sofreu várias formas de racismo e de segregação social, algo que muda, por vezes, com alguma ascensão social, mas que não necessariamente termina. Afinal, opressões estruturantes como o racismo agem para além da condição econômica.

²⁰ Mais informações sobre a proposta oficial do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>

Muitos ainda sofrem racismo com frequência. Ver, viver, refletir e saber sobre aquilo que se escreve é fundamental no meio do RAP. Por isso, relato de experiências baseadas em histórias reais é uma estratégia de buscar tocar a/o ouvinte em contato com a letra. A ilusão do crime, o descaso do Estado e sua presença mais frequente por meio da polícia preenchem muitos dos discursos apresentados pelas letras no RAP de protesto. Como já abordamos anteriormente é importante apontar que existem variações de estilos dentro do RAP, sobretudo surgidos na última década. Do RAP gangsta, passando ao consciente/militante, ao comercial, até o gospel.

O aumento do número de mulheres *rappers* nos últimos anos é outro fator que vem fortalecendo ainda mais o movimento hip-hop, permitindo a construção de um RAP cada dia mais consciente e atento aos preconceitos e injustiças sociais. O sexismo, por anos, foi comum em letras desse estilo musical e movimento político social. Reproduzindo assim a mentalidade machista/patriarcal dominante em nossa sociedade. Questionamentos e desafios realizados por mulheres periféricas foram fundamentais para modificar o RAP no Brasil, que avançou um pouco em relação às práticas anti-sexistas e anti-racistas. A participação de mulheres em batalhas de rima, grupos de break e composição, se consolida cada vez mais. Assim como a menção a mulheres negras protagonistas nas lutas por direitos no passado e no presente é celebrada por meio da música e da militância. O entrecruzamento de opressões, sem buscar hierarquizá-las, mas entendê-las em suas particularidades e pontos comuns, é um caminho que se fortalece nas letras de RAP bem fundamentadas, trazidos por mulheres e por homens conscientes do movimento.

(...) No início da atividade feminina no movimento, nem sequer haviam eventos e festivais exclusivos de RAP Feminino. Com o tempo e aumento da presença da mulher no cenário, essa postura irredutível foi afrouxando. Depois da atuação marcante de Dina Di nos anos 90, parece que foi necessário afirmar que a Mulher cantando RAP é importante. E é importante! É indispensável a presença feminina dentro do RAP! Pois como um movimento que tem atrelado à sua essência a luta por justiça, igualdade e liberdade, é essencial que essa luta reflita nos próprios espaços aonde o movimento habita! É importante porque a mulher possui outra noção de mundo do que o homem, justamente pela opressão que sofre. Dar voz à mulher na cena, e claro, proporcionar um ambiente igualitário para que a mulher participe e o ocupe é permitir que sua visão de mundo seja exposta. Sendo assim, fica muito mais fácil de entender o mundo e a sociedade ao nosso redor (...) (PAZ, 2014, p.1)

Acerca do citado entrecruzamento de opressões, o que Angela Davis classificou como interseccionalidades, pode-se citar a realidade de mulheres negras escravizadas nos Estados Unidos, e as violências sofridas exclusivamente pelas mulheres.

(...) as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (DAVIS, 2016, p.19).

O grupo de RAP Tarja Preta, na música ‘Falsa Abolição’, traz o seguinte trecho.

*Eu não consigo me ver tomando chibatada.
Roupa rasgada na mata violentada.
Brasil o primeiro em miscigenação.
Mistura das raças camufla a história da nação (...)
(Tarja Preta – Falsa Abolição)*

O racismo denunciado no RAP é ideia constante e estruturante de muitos raciocínios contidos nas letras. Eduardo Taddeo (2012), fala sobre o mercantilismo, permanências coloniais nas Américas, o processo de consolidação do capitalismo e, portanto, as mazelas do nosso presente, de forma simples, com linguagem forte, embasada e direta.

Só mesmo em meio ao torpor da desinformação, se é possível não somar o dois mais dois, que aponta como resultado, que: toda grande fortuna e poderio da era capitalista estão enraizados nas desgraças provocadas pela expansão marítimo do mercantilismo. (...) O propósito genuíno dos reis diabólicos desses dias, estrategicamente, nos foi omitido ou transmitido com forte teor de suavização e distorção. Nas raras vezes em que o tema: motivação dos mercadores cristãos – entra em pauta numa sala de aula, a abordagem nebulosa dos mestres se encarrega de inserir altas taxas de complexidade ao assunto, fazendo com que os alunos fiquem confusos. Por não entenderem uma vírgula da lição, todos acabam perdendo interesse por ela. Cada criança, adolescente ou adulto desinteressado sobre sua própria história, representa um ponto a mais para os opressores. (TADDEO, 2012, p. 101).

1.2. Mulheres no RAP do DF – lutas, desafios e um pouco de história

A quantidade de homens que cantam rap no Brasil é consideravelmente maior que o número de mulheres. As cantoras do sexo feminino enfrentam diversos preconceitos de gênero ao procurarem inserção neste cenário musical, por isso, elas elaboram estratégias socioculturais para conquistarem reconhecimento artístico no rap. Dessa forma, tais mulheres vivenciam “jogos sérios”, que ao possuírem metas e “agência”, constroem redes sociais para transporem formas de poder presentes entre os dois sexos. (...) A constatação de que as mulheres compõem, em números, uma população consideravelmente menor que a dos homens no cenário do rap, demonstra uma relação desigual no campo de gênero e, portanto, das relações de poder entre homens e mulheres nesse cenário musical no nosso país. (SANTOS, 2012, p.2 - 4)

Iniciamos essa parte do trabalho para tratar dos desafios das mulheres *rappers*, mas especificamente no Distrito Federal, dentro e fora do meio musical. Suas conquistas, lutas, possibilidades de contribuições para o ensino de história e as mudanças intentadas por meio de suas letras e militância já foi tema abordado por outras autoras e por mulheres ligadas ao próprio movimento. Elas serão aqui nossas referências. Para isso, utilizamos relatos de algumas *rappers* do Distrito Federal, presentes na publicação de maio revista TRAÇOS²¹. Além disso, consultamos também trabalhos publicados sobre as relações de gênero no RAP, quase sempre escritos por mulheres. Buscaremos assim, a partir das visões e das falas dessas mulheres, em sua maioria negras e periféricas, o entendimento de suas lutas por espaço no movimento RAP e da própria história do RAP no DF. Sigamos suas narrativas.

No RAP no Brasil, a participação feminina na primeira geração é limitada a função das mulheres como *backing vocal*, como cantoras que sustentam a melodia nas segundas vozes ou nos refrãos, atividades não menos importantes, porém, aquém de suas potencialidades. (OLIVEIRA, 2017, p.91)

(...) A desigualdade artística e o machismo entre os homens e as mulheres no campo do rap, têm relação com o fato de haver pouca compreensão e aceitação, de que vários mecanismos, como, por exemplo, as emoções manifestadas pelas mulheres, e o “modo de ser feminino”, também podem questionar a atual organização e relações sociais pautadas na violência. (SANTOS, 2011, p.442/449)

²¹ A revista surgiu em 2015 em Brasília e é vendida por pessoas em situação de rua. Essas/es trabalhadoras/es ficam com 80 % do valor pago pelo material, no caso, R\$ 4,00 do R\$ 5,00 cobrados. O restante deve ser para adquirir outra revista. A revista utilizada no texto é: Nº 16 – Maio/2017. Capa – **Mulheres do Rap**. Informações sobre a revista disponível em: <https://pt-br.facebook.com/pg/revistatracos/about/>. Acesso: 10/11/2017

Verônica Braga²², ou Vera Verônica, com 39 anos de idade e há mais de 20 na caminhada musical, é uma das precursoras do RAP formado por mulheres no Distrito Federal. Formou seu primeiro grupo em 1992, chamado “As Missionárias”, só com mulheres e que durou quatro anos. Sobre o que motivou a formação do grupo, Verônica diz: “A gente achava que tinha a missão de propagar nossos problemas, a realidade das mulheres da periferia, porque até então as letras de rap só falavam dos caras” (BRAGA, 2017, p.10).

Verônica informa também que parte do seu esforço deveu-se ao incentivo da mãe para que ela realizasse leituras se politização ao longo de sua formação. Atualmente é professora na Universidade Estadual de Goiás, mas mantém o tempo para o RAP e as discussões que a partir dele se desdobraram. Além disso, a *rapper*/professora está escrevendo um livro sobre a história das mulheres do RAP no DF. Em uma composição dos anos 90 chamada, *Heroína*²³, ela reflete sobre a condição da mulher na sociedade.

(...) Quer que sejamos indefesas diante de sua opressão. Submissa excluída sem chance de reação. Seria tão fácil esquecer o passado que conquistamos? Mais não vão porque continuam nos apunhalando. Não tem nada de agradável em ser discriminada. Com o correr do tempo conquistamos o pouco que hoje temos. (...) Se revele, se descubra, sina de mulher que desponta é a luta. O suor na testa, o troféu da mulher heroína. É assim que é. (Vera Verônica – Heroína)

Discorrendo um pouco mais sobre o RAP, que para Verônica é um movimento social e político, além de musical, ela realiza as seguintes contribuições.

O que a gente relata nos discos é o que a gente vive e vê outras mulheres vivendo. É a opressão, é o sofrimento da mulher que não consegue sair daquele ciclo de violência que também será vivido por suas filhas e netas. O rap é a única coisa que não conseguem tirar da gente da periferia. É a única música que não tem como você ser intérprete: ou você viveu aquilo, ou você não canta rap (...). (BRAGA, 2017, p. 11)

Sobre o desenvolvimento da história das mulheres na academia e suas relações com o avanço dos estudos na área, destacamos a questão da predominância de estudos sobre mulheres brancas, algo importante, porém, insuficiente. Mas revela-se o avanço de pesquisas com enfoque nas lutas de mulheres negras, produzidas por mulheres negras,

²² Informações sobre Vera Verônica, disponíveis em: <https://www.veraveronika.com/sobre>. Acesso: 12/11/2017

²³ Link da música/vídeo, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M6jyBa8yS_w. Acesso: 10/11/2017

acontecendo pela militância maior dessas mesmas, junto ou não a coletivos. Waszak, citando Joan Scott, afirma que.

O gênero, assim como outros elementos que formam o sujeito (como a etnia, classe e nacionalidade) está também suscetível às mudanças históricas. Desta forma, ao considerarmos o gênero enquanto constituinte do indivíduo e passível de transformações ao longo do tempo é inegável que esta categoria de análise tenha grande relevância no estudo da História, o que também inclui a prática da História escolar. (...) Com o desenvolvimento do campo da História das Mulheres fica cada vez mais clara a constante desigualdade existente entre homens e mulheres ao longo do tempo. Neste sentido, nota-se a necessidade da elaboração de um conceito que explicita como estas relações são “construídas, legitimadas, contestadas e mantidas”. (SCOTT, apud WASZAK, 2016, p.241-243)

Em entrevista concedida em 27/02/2016 para a pesquisadora Eliane Cristina B. de Oliveira, o DJ Chocollaty, conhecido no RAP do Distrito Federal, quando perguntado sobre a participação das mulheres no início do movimento, afirmou.

Olha, a mulher subia no palco, vestida de homem eu possa falar assim, né? As poucas que subiram, muitas poucas mesmo, subiam e vestiam, não vestiam igual mulher, se vestiam igual homem, não sei se era medo ou era obrigado, além do pessoal não aceitar muito né... então muito pouco pode contar no dedo assim as mulheres no palco, até hoje né. (OLIVEIRA, 2017, p.95).

O relato de DJ Chocollaty sinaliza para um processo masculinizante que rondava, e não se desfez por inteiro, as primeiras mulheres a desafiar o ambiente predominantemente masculino do RAP. Os atributos ditos femininos, cabelos longos, curvas e seios, no entendimento predominante dessa questão, eram vistos como negativos para o estilo musical/universo regulado pelo masculino.

Entre os rappers os homens são compreendidos como as pessoas que possuem em seu corpo e mentalidade, os requisitos necessários e úteis como, por exemplo, virilidade, força, agressividade etc. para confrontar essa estrutura agressiva e as pessoas que estão no poder. Essa concepção presente no cenário do rap ajuda na compreensão dos motivos pelos quais há um número menor de mulheres nesse campo artístico. (SANTOS, 2011, p.446).

Outro grupo que merece destaque foi formado inicialmente por um quarteto de adolescentes meninas de São Sebastião no DF, no ano de 2000. O grupo Atitude

Feminina²⁴, hoje composto por duas *rappers*, Aninha e Jane Hellen; deu uma entrevista a revista Traços, na qual destaca quais as principais motivações para começarem a militância política por meio RAP. Sendo esse, o estilo aparece na fala das *rappers*, sobretudo, como instrumento de denúncia dos problemas sociais de suas localidades, dos descasos dos governos e da violência da polícia.

A gente queria denunciar o sistema, a desigualdade. A periferia não é só tristeza, tem alegria também, a gente dança, agente faz churrasco. Mas naquela época a gente perdeu muitos amigos, mortos pela polícia e pelas guerras de gangues, meninas mortas à bala porque os caras jogavam elas na frente dos tiros, você ia numa festa e a polícia invadia e era gás de pimenta pra todo lado, era todo um conjunto de coisas ruins acontecendo. A gente precisava denunciar o que a gente passava naquele momento. Não era o que a gente lia nos livros ou via nos filmes. Era o que a gente sentia na pele. (ANINHA, 2017, p. 12).²⁵

A postura crítica e consciente acerca da violência contra as mulheres ganha destaque em letras de RAP produzidas por elas mesmas, desde suas primeiras canções gravadas. A música, *Rosas*²⁶, presente no primeiro cd do grupo “Atitude Feminina”, por exemplo, traz dados²⁷ do início dos anos 2000, e que ainda hoje se mostram alarmantes acerca das violências contra as mulheres no Brasil e em várias partes do mundo.

A cada 15 segundos uma mulher é agredida no Brasil. E a realidade não é nem um pouco cor de rosa. A cada ano dois milhões de mulheres são espancadas por seus maridos ou namorados. (...)

Hoje meu amor veio me visitar. E trouxe rosas para me alegrar. E com lágrimas pede para eu voltar. Hoje o perfume eu não sinto mais. Meu amor já não me bate mais. Infelizmente eu descanso em paz. (...)

Rosas – Atitude Feminina

Dessa forma, maior parte de suas músicas apresentavam uma crítica sobre a questão de raça e classe, juntamente com o gênero. Sendo esse instrumento constante de denúncia sobre os descasos com as camadas sociais mais negligenciadas.

²⁴ As músicas do grupo começaram a ser veiculadas em rádios do DF no início dos anos 2000. Conquistaram prêmios importantes no meio musical. Entre esses os Prêmios Hutúz de 2005 com a música ‘Rosas’, 2006 como ‘Revelação do ano’, 2009 como ‘Revelação do século’. Também conseguiram mais dois outros prêmios – Hip-Hop Zumbi no DF e ‘Preto Goes’ do MinC. (OLIVEIRA, 2017, p. 99). Site do grupo, Atitude Feminina – disponível em: <http://www.atitudefeminina.com.br/>. Acesso: 08/11/2017

²⁵ Texto transcrito da revista Traços, citada na nota 23.

²⁶ Link de acesso à música/vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=0h2f6NaEOmI>. Acesso em: 22/10/2017

²⁷ Matéria de 2014 sobre violência contra a mulher no Brasil. Disponível em: <https://www.seropedicaonline.com/utlidades/artigos/dados-e-estatisticas-sobre-violencia-contra-as-mulheres/>. Acesso: 25/10/2017

O drama expresso na música compõe uma narrativa recorrente no RAP feminino do DF, a violência de gênero, fenômeno que atravessa as realidades de muitas mulheres na experiência ocidental. (OLIVEIRA, 2017, p.100)

Trazendo ainda a questão de raça e classe, juntamente com o gênero, dentro das discussões cercantes as produções e cotidiano do RAP. Sendo esse instrumento constante de denúncia sobre os descasos do Estado com as camadas sociais mais negligenciadas, OLIVEIRA (2017) pontua.

As mulheres negras são as menos assistidas por iniciativas jurídicas/estatais, visto que, além da vergonha com relação a violência sexista, suas denúncias são colocadas a prova por causa do racismo estrutural que impossibilita que sejam identificadas como vítimas em uma agressão ou “possuidoras de direito a denúncia, ao socorro e à dignidade como qualquer mulher” (ROMIO, 2013, apud OLIVEIRA, 2017, p.102)

Apesar de alguns avanços, o sexismo continuar a ser uma das marcas do RAP. Batalhas de rima, por exemplo, fazem parte da essência do RAP. Contudo, são locais ainda predominantemente masculinos, mesmo com o espaço conquistado por Mc’s mulheres, e isso não quer dizer que tenha sido ou seja de forma tranquila na maior parte dos espaços. Um evento de RAP no Distrito Federal, que vem há anos se fortalecendo, é a chamada “Batalha das Gurias”, que ocorre aos domingos no Museu Nacional de Brasília. Com direito a rima apenas para mulheres, a batalha avança na formação de Mc’s e conscientização política de todas e todos que tem contato com a grande maioria das rimas fundamentadas e críticas, sobretudo dirigidas contra o machismo e o sistema capitalista. Na página da batalha no Facebook²⁸, a descrição sobre a proposta aparece da seguinte forma.

A Batalha das Gurias foi fundada com o intuito de encorajar e viabilizar as minas no espaço do RAP, visto que muitas, infelizmente, não se sentiam (ou sentem) à vontade para batalhar com os homens. Estamos trabalhando há pouco mais de três anos com o coletivo BDG, acolhendo de braços abertos as minas que colam com o objetivo de somar, se descobrir, e agregar ainda mais força ao nosso movimento que está passando por uma fase revolucionária de crescente número de minas no RAP NACIONAL, principalmente no DF. (**Batalha das Gurias – 2016**)

²⁸ Link para informações sobre a batalha citada. Disponível em: https://pt-br.facebook.com/pg/batalhadasgurias/about/?ref=page_internal. Acesso: 26/10/2017

Para finalizar essa parte do texto sobre a presença e protagonismo das mulheres no RAP no Distrito Federal, reproduzimos a letra da música, *Mulher Guerreira*²⁹, do grupo Atitude Feminina. Letra direta e de protesto frente aos estereótipos e condições sociais de muitas mulheres.

*Provando a cada dia que tenho o meu valor. Por amor, vou
cantar onde quer que eu for. Que a liberdade conquistada
por nós é um direito. E antes de falar qualquer coisa, quero
respeito. Sou determinada. Vulgar? Nem pensar! Escolha
qual mentira você quer acreditar. Que mulher só existe para
pilotar fogão. Ou ser pôster de revista para causar tesão.
Tome vergonha na sua cara e trate melhor a mulher dentro
de casa. Irmã, filha, mãe, esposa. Sempre tem uma mulher
do seu lado, fique de boa. Cê não vive sem nós, você veio de
nós. E pra você ter um herdeiro, você precisa de nós. Sou
dona de casa, secretária, presidente. É? Mulher
simplesmente! Eu vou mostrar pra você o que sou. E eu
exijo ser tratada com amor. Eu vou mostrar pra você o que
sou. Mulher guerreira, tenho o meu valor.*

*Essa é pra dizer, mulher. Ninguém taria aqui não fosse você.
Porque todo homem, mesmo que não assuma. Já chorou ou
já passou no colo de alguma. Que luta, enfrenta, busca,
amamenta. E mesmo quando o companheiro se ausenta. Ela
é mulher, MC, mãe, às vezes pai, não é fácil, ser M. Aço,
mas vai. É profissão perigo três vez. Levar alguém na
barriga por nove mês. Ligado só por um cordão, por um fio.
Tipo um microfone, é, você conseguiu. Resistiu, passou,
marcas da adolescência. Cantou Dina Di sobre essas
consequências. E o homem ingrato te chuta, desde o útero.
Cresce, maltrata, marido adúltero. Comédia, romance,
gênero, não importa mais. Masculino, feminino, tanto faz.
Preconceito não rola, não cola, não é durex.*

Talento no hip-hop é unissex.

(Atitude Feminina – Mulher Guerreira.)

²⁹ Letra e vídeo da música, disponível em: <https://www.letras.mus.br/atitude-feminina/mulher-guerreira/>. Acesso: 05/11/2017

CAPÍTULO 2

Educação, relações raciais e produção de conhecimento

2.1. Ensino de história, educação e política

O estudo das humanidades, assim como seu ensino e produção, é permeado por diferentes disputas e interesses políticos. Do material didático que chega em parte das escolas públicas do país, até à produção de historiografias oficiais e acadêmicas, podemos encontrar visões de mundo diferentes. Optar por estudar somente o conteúdo *A*, ao invés de *B*, ou, *A* e *B*, são escolhas que parte, muitas vezes, não dos interesses pessoais e coletivos, mas sim das hegemonias epistêmicas eurocêntricas estruturantes. Na escola, teremos assim o embate entre o currículo prescrito, e aquele que de fato é vivido, tendo, muito vezes, a predominância do primeiro.

Outro fator que vem influenciando as políticas educacionais governamentais e as práticas docentes é os investimentos de fundo privado de grandes grupos empresariais nos sistemas de ensino. A reforma do Ensino Médio no Brasil, ainda em curso, é um exemplo próximo desse movimento que não é novo no país. Mesmo que não implementada ainda, ela revela-se uma potencial medida de incentivo aos interesses privados/empresariais mais aparentes na educação. Acompanhando por um processo de precarização das instituições de ensino público, a terceirização de responsabilidades e posterior finalização com as privatizações. Decisões como essas, da Reforma, foram tomadas de forma pouco dialogada, mesmo diante da mobilização de milhões de pessoas de diferentes setores sociais, que se colocam contra a medida governamental e sua aprovação. Isto aconteceu antes de uma discussão mais densa, e sem espaço de fala e decisão para estudantes e profissionais da educação, por assim dizer, as pessoas diretamente mais afetadas por essa decisão. Tais ações demonstram o quanto os interesses privados estão se sobrepondo aos públicos/coletivos.

O entendimento das continuidades e mudanças de perspectivas/propostas no campo educacional pelo Estado brasileiro, junto ao pensamento central que organiza às relações de trabalho numa sociedade de classes e várias outras divisões/diferenças sociais, é central para sua compreensão de forma mais ampla, além de supostas polarizações conjunturais. A

professora e mestre em geografia pela UnB, Sávia Bona Soares, que em sua dissertação analisou a institucionalização da educação do campo no Brasil, suas relações com o mundo do trabalho, o Banco Mundial e seus componentes, afirma que:

Afinal, reivindicar uma educação emancipadora que tenha o trabalho como princípio educativo sem compreender a diferença entre o trabalho atualmente, na sociedade capitalista, e o trabalho em uma sociedade emancipada, isto é, inexistente de classes sociais, é uma reivindicação vazia de conteúdo. Para compreender a compartimentação da educação, a divisão social do saber, entende-se como fundamental nos remetermos à sua origem, ou seja, a divisão social do trabalho e suas consequências na sociedade de classes. Igualmente, para entender o papel da dicotomia campo-cidade e reivindicar o rompimento deste processo, precisamos compreender qual a importância disso para o capitalismo. (SOARES, 2015, p.23)

Há décadas a necessidade de superação de análises sócio-históricas somente com olhares europeus ou estadunidenses foi notada, comprovada e vem sendo combatida. O chamado “giro epistêmico”, construído também com as teorias decoloniais, deve considerar a produção de conhecimento que perpassa as fronteiras da própria universidade, mantendo as críticas ao eurocentrismo, entendido como a lógica dominante europeia na produção e validação de conhecimentos. Diversas teorias críticas “colocam em xeque” as análises sociais historicamente construídas com um único, viés predominantemente euroepistêmico.

Parte desse pensamento crítico relaciona o epistemicídio com racismo, sexismo e capitalismo, como defende o autor argentino Walter Dignolo, acerca da colonialidade do poder e suas influências estruturais perante o corpo social, teoricamente colonizado somente num passado distante. Tal crítica gera possíveis inquietações que de imediato nos fazem pensar em permanências históricas e a necessária luta por prevenção, educação e combate as discriminações e estruturas construídas com base na desigualdade.

Outra área que passou por mudanças significativas no que diz respeito às suas conclusões foi a historiografia sobre o período de escravidão no Brasil, por exemplo. Leituras de escravizadas/os supostamente passivos a sua condição vem deixando de ser publicadas e valorizadas. Revoltas negras são cada vez mais reivindicadas e abordadas nos livros escolares, seguindo lentamente o aprofundamento de seus estudos na academia, que a cada dia se fortalecem. Todavia, apesar da movimentação, várias ainda são as dificuldades e lacunas encontrada no ensino. Sobretudo no que diz respeito ao uso didático das pesquisas. Podemos citar ainda, a permanência de mentalidades com forte influência de

construção cultural que reproduz os moldes coloniais. Entre os autores conhecidos no Brasil como importantes para essa inversão na historiografia sobre escravidão, estão João José Reis, Sidney Chalhoub e Silvia Lara.

O entendimento de autoras/es, tanto brasileiros quanto de demais países americanos, acerca da relação do processo de invasão e exploração dos territórios que se tornariam colônias europeias na América, junto a abertura do comércio atlântico de pessoas, como pilares ao sistema capitalista, demonstra um avanço de perspectiva mais ampla. Assim como a noção de estruturalidade do escravismo africano, indígena, e o racismo na construção de fortes dogmas sociais dos países nos quais essas pessoas foram violentadas. O sociólogo de Porto Rico, Ramón Grosfoguel e o professor argentino Walter Mignolo são alguns dos pensadores de destaque nessas linhas de pesquisa e produção.

Deixando de lado as conotações particularistas e triunfalistas que o parágrafo possa invocar, e a discussão sobre a possibilidade de haver ou não economia mundial capitalista sem as riquezas das minas e das plantações, o fato é que a economia capitalista mudou de rumo e acelerou seu processo com a emergência do circuito comercial do Atlântico, a transformação da concepção aristotélica da escravidão exigida tanto pelas novas condições históricas quanto pelo tipo humano (por ex.: negro, africano) que se identificou a partir desse momento com a escravidão e estabeleceu novas relações entre raça e trabalho. A partir deste momento, do momento de emergência e consolidação do circuito comercial do Atlântico, já não é possível conceber a modernidade sem a colonialidade, o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (por ex.: os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma e que o discurso pós-moderno criticou do interior da modernidade como auto-imagem do poder. (MIGNOLO, 2005, p.3)

Quando Walter Mignolo (2005) toca na questão da colonialidade do poder, trazendo contradições entre o mundo colonial e o dito moderno, afirma de várias formas, o quanto os pensamentos e práticas basilares no período de colonização das Américas ainda mantêm discursos, posições e práticas políticas pautadas em pensamentos coloniais, sustentados tanto por vieses de determinantes geográficas quanto raciais.

O negro segregado socialmente no passado por ser escravizado é tido ainda, muitas vezes, como “raça inferior”. Atualmente, quando desprovido de capital financeiro, é segregado tanto por sua cor/descendência, quanto pelo fato de não ter muito dinheiro. As opressões não simplesmente se juntam, agem de formas diferentes. Todavia, em momentos

distintos, para homens negros, as segregações por raça e classe se afloram, e para as mulheres negras, a classe e raça ainda têm o peso da questão sexual e/ou de gênero.

Angela Davis (2016), discorrendo acerca das relações de trabalho e raça, das mulheres negras nos Estados Unidos, associa o pensamento colonial da suposta naturalização da “servidão negra”, afirmando que.

O racismo funciona de modo intrincado. As empregadoras que acreditavam estar elogiando as pessoas negras ao afirmarem preferi-las em relação às brancas argumentavam, na verdade, que as pessoas negras estavam destinadas a serem serviçais domésticas – escravas, para ser franca. Outra empregadora descreveu sua cozinheira como “muito esforçada e cuidadosa – meticulosa. Ela é uma criatura boa, fiel e muito agradecida”. Claro, a boa serviçal é sempre fiel, confiável e agradecida. A literatura dos Estados Unidos e os meios de comunicação populares no país fornecem numerosos estereótipos da mulher negra como serviçal resistente e confiável. (...) A definição tautológica de pessoas negras como serviçais é, de fato, um dos artifícios essenciais da ideologia racista. (DAVIS, 20016, p. 102).

2.2. Ensino, história, leituras e práticas

Algumas perguntas importantes devem ser feitas: como o ensino de história pode agir nas relações de entendimento do racismo como sistema de opressão estruturante no passado e no presente, que acabam por envolver situações das relações de trabalho às pessoais e sociais em espaços coletivos? Como os estereótipos de servidão e humilhação atribuídos às pessoas negras sobrevivem com forte poder de destruição? Para isso, o processo de historicização e aproximação sobre o assunto, tratado com algo da realidade das/os educandas/os, se mostra como caminho possível. E não só estudantes negras/os devem estar imbuídos nesse processo. Pois o entendimento de brancas/os acerca de seus privilégios e relações de poder numa sociedade racializada também é algo de importância estrutural.

O desnaturalizar, assim como o inovar, apresenta-se como eixo fundamental para avanços no ensino de história. Dentro disso, como aparece o RAP enquanto uma linguagem diretamente das favelas e na oposição da história oficial mais contada e presente na maioria dos livros didáticos? A junção de história enquanto matéria escolar, e do RAP enquanto uma das principais fontes de denúncia e relato de faveladas/os sobre suas realidades e problemas sociais vividos, se fortalece quando dialogam. A retroalimentação

de fontes de informação e o avançar no reconhecimento de outros documentos, que não os “reconhecidos oficialmente”, enquanto dignos de atenção e aprofundamento, é um ponto a mais para o ensino de história. Assim como os muros por vezes ganham voz a partir daquelas/es que pouco conseguem outro espaço de explanação por meio do grafite, nas letras de RAP e no ensino de história, escutar a voz dos esquecidos/as, de forma racionalizada, é algo a se valorizar e fortalecer.

O ingresso de novas/os personagens nas histórias narradas, não que apareçam apenas agora, mas que na verdade foram alvo de apagamento político-cultural nas memórias, mostra o quão seletivo e político foi e é o ensino de história, assim como a predominância de determinadas narrativas oficiais e eurocêntricas nele. O espaço buscado pelo RAP, enquanto outro veículo de informações e histórias demonstra também a luta por uma descentralização da produção de conhecimento e valorização da produção marginal ou periférica. Por que um escrito de um autor estrangeiro, falando dos desafios sobre a violência no Brasil, por exemplo, deve ser mais elogiado e considerado que uma letra de RAP local ou aula de história de um educador/a que vive e reflete sobre aquela realidade? De que forma se escolhe as principais referências sobre determinados temas?

A hierarquia nas formas de construção do conhecimento e a exclusão de outras formas de saber são estímulos à reprovação e evasão escolar. Como que, se para um assunto/história existir, ele precisasse do aval de pessoas que de alguma forma parecem dominar as produções e propostas sobre aquele determinado assunto. O ensino de história é um meio pelo qual esse giro de entendimento sobre conhecimento e legitimação do mesmo deve ser compreendido nas suas principais essências e disputas políticas.

*(...) Não vim para ver meu povo no chão, tá na hora da
Revolução. **Preta na rima, caneta e caderno é problema, é
gatilho na mão.** E tá formado o bonde granada nas poesias,
tamo nas biblioteca já saímos da cozinha. Insultar a
supremacia, o povo de Zumbi na pista contra o racismo e a
polícia tá fechada a injustiça. Reduzir maioria onde falta
educação, no projeto a fome é zero, eu corro a mil pra ter um
pão.*

(PreThaís – Gatilho na Mão – destaque nosso)³⁰

³⁰ PreThaís é uma rapper do Distrito Federal. Mulher, negra e da nova geração do RAP distrital. Pessoa que tive a satisfação de participar de atividade comum sobre a Semana da Consciência Negra em 2017 numa escola pública do Riacho Fundo II. Evento no qual eu pude conhecer a música e conversar com a artista e militante. Vídeo da música citada disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O0ZJcX33u90>. Acesso: 22/11/2017

Também contrastando com a dita "história oficial", a partir de outra música de RAP, o MC LFDAT, defende que por trás da história contada, têm outras apagadas, seguindo o exemplo da escravidão de povos africanos, e construção de Brasília e sua história predominante, LFDAT escreve

(...) Não foi no livro de geografia que aprendi o capitalismo. Foi na rua mermo, convivendo com tudo isso, sociólogo, sua teoria não funciona cê fala de extermínio no conforto da poltrona. Periferia não, aqui é uma fala autêntica O que eles têm de tese, temos de experiência. ***Vivência na trincheira, sobrevivência predatória O mais fraco é dizimado, excluído da história.*** Final sem glória, mas ó que absurdo. Se é nois – sempre nois – que construímos tudo. O pedreiro, carpinteiro, não possui o nome a placa. Na contra mão que governador não suja a mão de massa. ***Quem construiu Brasília não foi Kubitschek, ó só. Foram nossos pais, mães, avôs e avós. Pra depois ganhar de brinde, despejo: vaza!! As madame veta creche pra não misturar as raça. E o proletariado, ano dois mil, trampo escravo. Sem direito ao que produz, como foi lá no passado. Navio negreiro, senzala, tronco. Transporte publico, favela, barraco de um cômodo.*** E o patrão, dirigindo o conversível. As custas da minha lesão por esforço repetitivo. Se o latrocida vai cheirado pra ganhar coragem, megaempresário sóbrio exercita sua crueldade. Empresário Sem limite pra ganância! Assassino! Que te mata sessenta horas por semana Se pro capital, dinheiro vale mais que vida Qual a diferença entre empresário e latrocida? (LFDAT – **Empresário ou Latrocida** – destaque nosso)

Falar de ensino de história, suas relações e possibilidades dentro de debates escolares sobre racismo, sexismo, abandono, exclusão, epistemicídio, genocídio, colonialismo, capitalismo, vidas e mortes, gera resistência em muitos setores e atores sociais presentes em muitas escolas e universidades. Nestas instituições, de perfil elitista, conservador e excludente, várias são as lacunas na construção de uma educação anti-racista. Mesmo assim podemos encontrar pautas, debates e ações que tentam romper as estruturas hegemônicas para o funcionamento seletivo da sociedade por meio dos marcadores de raça, cor, sexo e dinheiro, combustíveis do sistema capitalista.

Ângela Davis no livro, *Mulheres, Raça e Classe*, destaca algumas ideias de Elizabeth Gurley Flynn (1948), acerca da condição das mulheres negras dos Estados Unidos ríodo. Essa abordagem dialoga atualmente com a situação de muitas mulheres negras brasileiras que, em sua maioria, quando conseguem empregos, eles se limitam às atividades domésticas. Submetidas, em muitos casos, a vários assédios, sobretudo sexual,

humilhações, e racismo. Sendo esse último citado, acionado e ocorrente das formas mais veladas as mais expostas possíveis.

O direito ao trabalho, à formação, à atualização e à valorização por tempo de serviço, meios de proteção à saúde e à segurança; creches adequadas: essas continuam sendo as demandas urgentes das mulheres da classe trabalhadora organizada e são necessárias para todas as pessoas que trabalham duro, especialmente as mulheres negras (...). (FLYNN apud DAVIS, 2016, p. 169).

Ramón Grosfoguel, dialogando com as ideias de Frantz Fanon, classifica essa maquinaria gigante e ameaçadora chamada capitalismo, como um “*Sistema mundo ocidentalista, cristianocentrado, moderno/colonial capitalista/patriarcal.*” (GROSFOGUEL, 2015 p. 262).

Lendo a citação acima, a ideia de uma espécie de “paradoxo bem pensado”, que tem como cerne a contradição/condição existente entre o moderno e o colonial, é uma das reflexões possíveis. Tendo aí uma liberdade do processo reflexivo e de aprendizagem em cada um/a. Walter Mignolo desenvolve em vários textos, de forma parecida, mas sempre com acréscimos importantes, a tese da *Colonialidade do Poder*. Em síntese, e tendo um foco maior nas Américas, busca relacionar o desenvolvimento do capitalismo com o colonialismo europeu no continente americano. Defende ainda dependência recíproca entre o moderno e o colonial, o capitalismo nas Américas com a abertura comercial escravagista do Atlântico.

Mignolo (2005) complementa sua análise com uma importante crítica a muitos discursos ditos Pós-Modernos, passivos, por vezes, em relação às relações entre o capitalismo e o racismo.

(...) o fato é que a economia capitalista mudou de rumo e acelerou seu processo com a emergência do circuito comercial do Atlântico, a transformação da concepção aristotélica da escravidão exigida tanto pelas novas condições históricas quanto pelo tipo humano (por ex.: negro, africano) que se identificou a partir desse momento com a escravidão e estabeleceu novas relações entre raça e trabalho. A partir deste momento, do momento de emergência e consolidação do circuito comercial do Atlântico, já não é possível conceber a modernidade sem a colonialidade, o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (por ex.: os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma e que o discurso pós-moderno criticou do interior da modernidade como auto-imagem do poder. A pós-modernidade, autoconcebida na linha unilateral da história do mundo moderno, continua ocultando a colonialidade, e mantém a lógica universal e monotópica – da esquerda e da direita– da Europa (ou do Atlântico Norte) para fora. A diferença colonial

(imaginada no pagão, no bárbaro, no subdesenvolvido) é um lugar passivo nos discursos pós-modernos. O que não significa que seja um lugar passivo na modernidade e no capitalismo. (MIGNOLO, 2005, p. 73)

A escravização de milhões de africanos e o comércio de vidas pelo Oceano Atlântico manteve a estrutura capitalistas de exploração e acumulação em contextos diferentes. O capitalismo na atualidade, assim como o racismo, sexismo, homofobia e o genocídio da população negra, deixa suas marcas nas estatísticas pautadas nas realidades cotidianas dos setores sociais e grupos mais marginalizados. Números e vidas que quando comparadas as daqueles grupos que detêm a maior concentração econômica/capital dos países, denunciam o abismo social, racial e de gênero existente entre as minorias e o grupo hegemônico, majoritariamente brancos e comandados por homens.

Nesse caso, as classes trabalhadoras ou os grupos subalternizados, marcados por alguma diversidade de gênero também são marcados pelas ideias mais estruturantes e de olhar hierarquizante de classe e raça. Evito o termo “classe econômica” pela intencionalidade dominante comum de desunião de iguais na maioria das condições de vida e demandas via poder de consumo, ou seja, as variantes financeiras entre setores trabalhistas de condições comuns, não os fazem diferentes enquanto classe social.

Se a relação entre escola e projetos políticos é óbvia para algumas pessoas, para outras ela ainda é oculta. Em relação à história ensinada na educação básica, por exemplo, o conhecimento marcadamente eurocêntrico inviabiliza as perspectivas africanas, afro-americanas, indígenas, americanas ou da história das mulheres, e isso não é coincidência ou acaso. Tais invisibilidades refletem uma escolha política que será disseminada via livros didáticos e até nos cursos de formação de professores. O apagamento de algumas histórias em detrimento do crescimento de outras, quebra qualquer perspectiva de “neutralidade” e defesa de uma ciência “neutra”. Lembrando Chimamanda Adichie (2009), em sua palestra sobre “Os perigos de uma história única”, *“É impossível falar sobre uma única história sem falar sobre poder. (...) Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa”*. E, infelizmente, a forma como esse tipo de poder se constrói e sustentada é pela inferiorização “do outro” e fantasia/heroísmo do “eu”, na maioria dos casos, ocidental, europeu, homem, heterossexual e cristão.

Quando, ainda hoje, majoritariamente, nas aulas de história no ensino médio, se é tratado das principais características e estruturas do regime escravocrata no Brasil, as violências específicas sofridas pelas mulheres negras, por serem mulheres e escravizadas, não costumam entrar como um ponto próprio e de importância estruturante. Assim, são invisibilizadas nas aulas e nos livros escolares. Há parcelas de responsabilidade de vários setores e grupos sobre essa ausência dirigida. O/a educador/a, tendo consciência política da conjuntura educacional na qual está inserido, assim como sua responsabilidade de formação contínua sobre os temas relativos aos maiores problemas sociais de seu país, não deve se abster de ir além do livro e seu conteúdo. Abordar questões de raça, classe e gênero nos conteúdos escolares, sobretudo no ensino de história, é uma responsabilidade que deve estar presente ao ato de ensinar, quando se percebe a educação como possível agente na mudança de realidades sociais.

A escravidão se sustentava tanto na rotina do abuso sexual quanto no tronco e no açoite. Impulsos sexuais excessivos, existentes ou não entre os homens brancos como indivíduos, não tinham nenhuma relação com essa verdadeira institucionalização do estupro. A coerção sexual, em vez disso, era uma dimensão essencial das relações sociais entre o senhor e a escrava. Em outras palavras, o direito alegado pelos proprietários e seus agentes sobre o corpo das escravas em uma expressão direta de seu suposto direito a propriedade sobre pessoas negras como um todo. A licença para estuprar emanava da cruel dominação econômica, e era por ela facilitada, como marca grotesca da escravidão. (DAVIS, 2016, p. 180)

Outra questão importante que deve ser destacada são os estereótipos de gênero e as generalizações no que diz respeito às vivências de mulheres negras e brancas. Angela Davis (2016), quando relata as décadas que precederam a Guerra Civil dos Estados Unidos (1861-1865), afirma que:

(...) Nas décadas que precederam a Guerra Civil, as mulheres negras passaram a ser cada vez mais avaliadas em função de sua fertilidade (ou falta dela): aquela com potencial para ter dez, doze, catorze ou mais filhos era cobiçada como um verdadeiro tesouro. Mas isso não significa que, como mães, as mulheres negras gozassem de uma condição mais respeitável do que a que tinham como trabalhadoras. A exaltação ideológica da maternidade – tão popular no século XIX – não se estendia às escravas. Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava. Elas eram “reprodutoras” - animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar. (DAVIS, 2016, p.19)

Quando pensamos em levar questões de tamanha dimensão para o ambiente escolar, nos responsabilizamos pelos recortes, necessidade de historicização, contextualização e relações passado/presente possíveis. A negação do estudo histórico sobre a construção das principais relações de poder presentes em nossa sociedade posterga e naturaliza as precárias condições de trabalho e vida de pessoas negras, e nega as mudanças da sociedade. Por isso, não basta apenas mencionar os assuntos em sala, despertar inquietações iniciais, muitas, por sinal, dolorosas, e negar a continuidade do trabalho sistemático com as ideias e as construções reflexivas diárias que possam ser efetivadas frente os problemas existentes e reconhecidos coletivamente.

Os cursos de licenciatura em História deveriam desenvolver projetos continuados nas escolas públicas relacionados às questões das opressões e desigualdades que estruturam as relações de poder no nosso país e no mundo. Pensar esses processos coletivamente, tendo a participação do corpo estudantil secundarista, da graduação, pós-graduação e docentes dos dois espaços formativos envolvidos. Que as salas de aula não sejam mais usadas apenas como laboratório de experimentação, mas sim um campo continuado de formação docente e discente sobre os questionamentos acerca das desigualdades, estereótipos sociais, ideias racistas e sexistas, para concomitante a isso ir construindo propostas e efetivando mudanças de realidades escolares, individuais e coletivas.

A “supremacia epistêmica” europeia, marcante nas estruturas dos cursos nas instituições de ensino superior brasileiras, seguindo a linha dos livros didáticos na educação básica, não deixa consequências apenas no que diz respeito ao ensino e a produção de conhecimentos. O chamado epistemicídio, ou apagamento de determinadas histórias/saberes, em prol do olhar hegemônico sobre outras/os, se relaciona com o racismo, o machismo/sexismo e com as incontáveis desigualdades e, por assim dizer, com a sustentação do sistema capitalista. Quando a necessidade de poder e controle não se sustenta apenas pela condição econômica, outras formas de coerção, exclusão e, literalmente, mortes selecionadas, passam a ser centrais para a manutenção das estruturas existentes.

(...) Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura

colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19)

(...) Se o conhecimento é produzido em relações sociais particulares, isto é, dentro de uma sociedade particular, não se pode sustentar que o "eu" humano possa produzir conhecimento equivalente ao "olho de Deus". (GROSFOGUEL, 2013, p.37 – tradução independente)³¹

No Brasil, temas como o racismo, machismo e as identidades de gênero ainda são vistos como “polêmicos”, e não como necessários e urgentes. O ensino de história, tendo como uma de suas missões a criação de uma consciência histórica e de localização das pessoas nas experiências no tempo e no contexto em que vive, não deve se limitar a apontar possíveis caminhos para a mudança de realidades. A prática docente e a produção teórica devem ser aliadas e postas em condição de igualdade. Nesse sentido os educadores/as, em sala de aula, também devem ser pesquisadores/as. Assim como quem produz na área de ensino necessita lecionar, seja na educação básica ou ensino superior, para ter um mínimo de legitimação na situação da prática e experiências guiadas por questões teóricas antes pensadas.

O processo de negação da identidade negra, por exemplo, é notado rapidamente quando lidamos com posições das/os estudantes acerca de seu auto-reconhecimento racial em experiências em sala. Os questionamentos a partir dessa realidade partem de possíveis entendimentos, pensados como uma construção pessoal e coletiva ao longo da formação familiar (ou não) e escolar. A predominância de pessoas negras, não apenas no presente, nos serviços subalternos, com baixos salários e prestígio social, além das veiculações de imagens desprestigiadas da população negra nos meios de comunicação, não aproxima a criança/adolescente de uma identificação positiva. A ausência de outras referências sobre pessoas negras, ocultadas por meio do racismo estruturante, fortalece a representação da/o negra/o, limitada aos estereótipos predominantemente negativos e as assimetrias sociais imbuídas nos processos de diferenciação/desigualdades sociais.

³¹ Original em espanhol: (...) Si se produce conocimiento en relaciones sociales particulares, es decir, dentro de una sociedad particular, no puede sostenerse entonces que el «yo» humano pueda producir un conocimiento equivalente al «ojo de Dios». (GROSFOGUEL, 2013, p. 37)

Pensar em mudar as estruturas, tendo a educação como um dos instrumentos em mãos, requer a mudança de paradigmas e referências na produção e acesso aos conhecimentos. Por isso, também, os debates sobre eurocentrismo e epistemicídio se fazem necessários. O apagamento de memórias, saberes e histórias, como já citado anteriormente, perpassa questões materiais e econômicas. É presente em visões de mundo e projeções pessoais e coletivas acerca delas. Dentro dessas projeções, as esperanças de transformações devem ser regadas com uma educação que dialogue mais com as experiências de quem fala tanto de forma indireta.

Abordar, nas aulas de História, temas como a Revolução Industrial requer pensar nas relações com condições trabalhistas atuais. O que mudou? O que permanece parecido ou mesmo igual? Quais nossas posições sobre isso? O que está ao nosso alcance para se pensar em mudar algo? Questionamentos como esses em sala podem gerar experiências de discussões que se aproximem mais da rotina de educandas/os suas famílias. Dessa forma, o/a estudante pode ser um/a aliado/a nas lutas por melhorias nas suas condições de estudo e, concomitante a isso, ajudar nas lutas por melhores condições para os trabalhadores/as terceirizadas/os trabalhadoras/es de sua escola, por exemplo. É possível? Enquanto apenas pensarmos, e não tentarmos construir algo junto as/os estudantes, o espectro da apatia política se fará presente e ajudará diretamente na manutenção dos principais problemas setoriais e estruturantes que nos assolam, tanto enquanto docentes, quanto enquanto povo como um todo, no caso, sobretudo das escolas públicas.

Dentre os temas de maior peso estrutural em nosso país, o racismo e seus incontáveis desdobramentos, é um que deve ter espaço reservado em grande maioria dos conteúdos escolares presentes na matéria de história no ensino médio. Não basta que nós, brasileiras/os estejamos convencidos da existência do racismo no Brasil. Se parte da população não se reconhece enquanto produtora e reprodutora de práticas, pensamentos e posturas racistas, é preciso criar uma consciência sobre essas responsabilidades e apontar caminhos para a transformação dessas práticas.

(...) Como observou Aníbal Quijano, as independências latino-americanas e norte-americanas, desde o final do século XVIII, com exceção do Haiti, foram “independências coloniais”. Esse paradoxo se refere ao fato de que a luta pela independência dos brancos crioulos (poderíamos dizer mestiços claros) nunca descolonizou a hierarquia étnico-racial do poder político, econômico e social construído durante o colonialismo europeu nas Américas. O Estado independente foi dominado e controlado pelos filhos dos espanhóis, portugueses e britânicos nas Américas, deixando intactas as hierarquias raciais

existentes. Ainda que os Estados fossem nominalmente independentes dos impérios europeus, de fato eram coloniais no que diz respeito a dois processos: primeiro, as relações de poder na divisão internacional do trabalho em âmbito global, com a periferia explorada pelos impérios europeus e mais recentemente pelo império norteamericano; segundo, e mais importante para o nosso tema, as relações de poder raciais e de classe no interior de seu território. Os negros, pardos, mestiços e indígenas mantiveram-se nas posições mais baixas e mais exploradas da sociedade. (FIGUEIREDO; GROSFUGUEL, 2009, p. 224/225)

Seguindo o raciocínio acima apresentado por Grosfoguel e Figueiredo, o ensino de história enquanto promotor de leituras críticas sobre o passado e o presente precisa salientar as permanências históricas em nossas realidades, e pensar formas de modificá-las. O estudante precisa compreender que a estruturas sociais são construções humanas, e por assim dizer, possíveis de serem modificadas pelos próprios humanos. O naturalizar do absurdo pode ser mais angustiante que as tentativas dolorosas de modificá-lo.

A estrutura universitária, por assim dizer, mesmo diante da institucionalização das cotas raciais nas instituições públicas federais em 2012 (antecedida pela ação autônoma de dezenas de universidades na década anterior), por exemplo, mantém-se conservadora e tímida em propostas de novas matérias, bibliografias e projetos de extensão com foco no público negro. Fazendo jus a ideia de racismo epistêmico e dificultando ainda mais a vida da/o estudante negra/o, que além do desafio de conseguir entrar na universidade, pouco se vê representado, em seus educadores e ementas de curso.

Além disso, outro fator de extrema atenção está nas políticas de assistência estudantil para permanência das/os graduandos nas instituições de ensino superior. Suas limitações são quantitativas e remuneratórias, com baixos valores das bolsas frente à realidade econômica de aluguéis e demais despesas na maioria das grandes cidades brasileiras. O desafio da/o estudante negra/o e periférico em se manter estudando é resolvido, na maioria dos casos, como o trabalho ou com o abandono do curso, reflexos das opressões estruturais no capitalismo. Mesmo quando o/a estudante consegue uma bolsa de permanência estudantil, na maioria dos casos, ela não é suficiente para que mantenha como foco único apenas o estudo, dado, sobretudo o baixo valor das mesmas e as demandas econômicas cada vez maiores do estudante, que em pouco tempo torna-se também trabalhador, quando não, desde antes do ingresso na academia.

Encerramos este capítulo com a voz de um *rapper* sobre essa conjuntura.

(...) A desgraça produzida pelo mercantilismo e o capitalismo, que deveria ter a conotação de uma praga apocalíptica, foi ingerida por nós à força, embalada nos dedos da velha luva cirúrgica conhecida como: o “mal necessário”. Para que nos acostumássemos com os açoites proferidos pelos variados tipos de tentáculos da opressão, fomos doutrinados pela religião, pela comunicação e pela educação pública, a acatar o subjugo e a nossa inferiorização, como a única alternativa para o desenvolvimento humano e o crescimento da “nação emergente”. A dominação neural a que fomos submetidos, nos fez e nos faz crer, que se pode haver democracia em uma pátria favelizada invadida por ar e por terra, por helicópteros blindados e caveirões. A dominação neural a que fomos submetidos, nos fez e faz crer, que mesmo com a ausência total de marginalizados nas discussões sobre os fatores que perpetuam as desigualdades e a **Guerra Não Declarada**, a elite econômica lutará pela ascensão de seu setor civil marginalizado. Não só demos credibilidade aos dogmas inseridos na lavagem cerebral, como passamos a nos sentir degenerado onde nos encarceraram e a agradecer pelas chibatadas diárias. Hoje, são muitos os moradores das zonas de tiro ao alvo dos nobres, que quando olham para as centenas de barracos amontoados, veem uma comunidade e não um desastre habitacional, premeditado diabolicamente por nossos inimigos. Hoje, muitos de nós pensam, que os senhores de escravos da classe patronal, ocupam um lugar de importância vital para a sociedade, exercendo a “ilustre função” de: giradores da roda da economia e geradores de empregos para população carente. (TADDEO, 2012, p.172)

CAPÍTULO 3

Experiências com o RAP em sala de aula. Diagnósticos, inquietações e reflexões

3.1 Relatando, relembrando e refletindo

Se na década de 1990 a análise teórica sobre o rap e o hip-hop no Brasil dava seus primeiros passos, nos últimos quinze anos o gênero musical e o movimento cultural que o abrange atraíram a atenção de um número significativo de pesquisadores – acadêmicos e não acadêmicos. Estes os têm investigado a partir de múltiplos enfoques, notadamente aspectos étnicos, etários, artísticos, históricos, culturais, educacionais e políticos. (LOUREIRO, 2016, p. 235)

Minhas experiências com o RAP em escolas do Distrito Federal, como dito na introdução, aconteceram em duas diferentes instituições. A primeira, seguindo a matéria de estágio obrigatório “Laboratório de Ensino de História”, ocorreu durante o 2º semestre de 2016, no Centro Educacional 02 do Guará – localizado no Guará I. Como a maior parte do estágio era composta por observações da rotina escolar e de aulas, tive apenas uma oportunidade de intervenção sem precisar seguir o cronograma do professor supervisor. Abaixo segue a descrição dessa experiência.

Tema geral: As várias formas de racismo e alguns desdobramentos sociais tratados por via do RAP e seus respectivos clipes.

Duração³²: 20 minutos

Objetivos: Buscar estimular reflexões críticas construtivas nas/os estudantes envolvidas/os na oficina tendo como eixo central o racismo no Brasil.

Justificativa: A estruturalidade, historicidade e relações centrais do racismo para manutenção do sistema competitivo, impessoal, excludente e desigual qual vivemos parece suficiente para trazer esse tema às escolas e atividades afins na busca de redução desses problemas e quiçá o desenvolvimento de transformações sociais mais estruturais a curto, médio e longo prazo. A escola não deve estar desvinculada da comunidade qual essa faz parte, de tal forma, e sendo um setor estrutural

³² A princípio, a atividade estava prevista para 50 minutos, tempo de uma aula inteira de história na escola em questão, contudo, por imprevistos da escola no dia da oficina, fui informado pelo professor que não seria possível utilizar a aula combinada. Dessa forma, combinei com a turma se aceitariam utilizar o tempo do intervalo/recreio, para a atividade, pois após esse dia não seria mais possível. A turma aceitou e foram nesses 20 minutos que consegui apresentar a proposta da oficina planejada, falar das mudanças no plano e rodar as músicas escolhidas.

de base, deve se ver e agir como veículo estimulante e protagonista de mudanças.

Recursos didáticos: Dado o tempo disponível para desenvolvimento da oficina, os recursos didáticos escolhidos foram três músicas de RAP com seus respectivos clipes. Dois oficiais de lançamento das mesmas, e outro, apenas com uma imagem em tela.

Músicas/vídeos selecionados:

Título 1: **Falsa Abolição**. Grupo/artista: **Tarja Preta**. Ano: 2013.

Título 2: **Delação Premiada**. Grupo/artista: **Mc Carol**. Ano: 2016.

Título 3: **Depósito dos Rejeitados**. Artista: **Eduardo Taddeo**. Ano: 2014.

Fundamentos pedagógicos: A necessidade de novas linguagens e abordagens no ensino da história, ligadas, diretamente com a utilização mais aberta de diferentes recursos didáticos a depender do que se objetiva, foram centrais para escolha das músicas/clipes acima citados. Além do fator tempo, por vezes central no planejamento, e nesse caso confirmou sua importância, a escolha parte do entendimento que a utilização de músicas e vídeos em sala, sobretudo em atividades mais rápidas, tem mais chance de gerar inquietações e atingir os envolvidos de forma mais direta, e provavelmente com uma linguagem mais inteligível frente a outros recursos tradicionais como quadro e livros. Para tanto há de se analisar minuciosamente as letras e clipes selecionados de forma crítica e levando em conta o contexto educacional qual estamos inseridos. (Relatório Final de Estágio Supervisionado, 2016)

O Centro Educacional 02 do Guará, possui um corpo estudantil heterogêneo em vários sentidos. Sobretudo econômico e geográfico. No fator geografia, todas/os estudantes são advindos de regiões administrativas fora do Plano Piloto de Brasília. O gênero das músicas selecionadas, o RAP, é muito comum em praticamente todas as cidades satélites do DF. Por ter uma linguagem dita informal e direta, junto com as fortes críticas sociais reveladas nas letras, pode despertar debates e envolvimento de quem as ouve. As músicas reproduzidas com a turma do 3º ano "F" da escola trazem a pauta do racismo, de diferentes formas e com grande riqueza de situações e problemáticas. A crítica à instituição policial brasileira e o racismo historicamente engendrado nas suas práticas é muito marcante.

No entanto, outras temáticas são tratadas pelas músicas, como: a adoção infantil de crianças negras, passando pela denúncia do estereótipo do “negro bandido”, até a falta de representação de garotas negras nas bonecas comercializadas e nos livros didáticos. A diversidade de abordagens e críticas sociais faz do RAP instrumento pedagógico possível e com forte potencial crítico-educativo. Todas as letras de alguma forma trazem a tona o processo histórico de construção da sociedade brasileira e suas bases escravocratas e racistas ainda nos nossos dias. Buscando uma historicização das ideias de raça, gênero, classe e história, tais informações são de extremo valor.

Pela forma como poderia ocorrer a oficina, dado o pouco tempo que tivemos, assisti a uma aula dupla de sociologia com a turma, tendo conversado antes com o professor da disciplina. Pensando na estratégia para ter o máximo de estudantes em sala, ao final dela, já que a aula ocorreria após o intervalo, lembrei a turma da oficina combinada antes. Usei o próprio material de som e vídeo do docente da sala, falei rapidamente sobre as músicas e os “porquês” de suas escolhas, tendo em seguida reproduzido as mesmas junto a seus respectivos clipes. Ao fim, exatamente no último minuto do tempo disponível, solicitei das/os estudantes algum retorno. De forma voluntária, aqueles que concordassem, poderia realizar um balanço da atividade na semana seguinte. Esse “retorno” estava totalmente aberto à criatividade do estudante. O principal, creio eu, já havia sido feito por meio das músicas/clipes. Ali estava depositada a esperança dos incômodos e reflexões possíveis geradas por meio das letras ouvidas.

O plano de ação concretizado através da oficina pedagógica sobre racismo por via das músicas/clipes teve, portanto, limitações, sobretudo a partir do tempo conseguido para efetivação da atividade. O objetivo de gerar alguma inquietação/reflexão sobre o tema, ao menos por parte de alguns estudantes aparentou acontecer dado alguns comentários entre os mesmos durante a reprodução do material pedagógico escolhido. Fisionomias de aprovação/concordância com trechos das músicas também foi algo notado em vários momentos durante as três letras apresentadas.

Ao fim da oficina pude rapidamente conversar com alguns participantes e tive um retorno positivo por parte deles/as. “Comentários como *“as músicas mandaram a real”*, e *“curti bastante os sons”*, foram relatados. Posteriormente um estudante veio falar comigo para lembrar os nomes das músicas e, segundo ele, ouvir depois em casa. Os imprevistos quanto ao tempo, sem dúvida tiveram muito peso na execução da oficina, contudo, penso não ter atrapalhado estruturalmente a ponto de anular sua contribuição. Acreditei no potencial das letras das músicas enquanto um veículo propício à reflexão e crítica frente a realidade. O retorno que solicitei aquelas/es estudantes dispostos a fazer acabou sendo atrapalhado por outro imprevisto, nesse caso, de datas. Marquei de retornar a escola numa segunda-feira para colher algo caso alguém tivesse feito, mas nem eu nem as pessoas da oficina lembramos que não haveria aula normal nesse dia. Na semana seguinte retornei a escola, todavia, tive retorno oral de um estudante exclusivamente.

Não surpreendeu, dados os imprevistos de datas, porém, por outro lado deixou a aprendizagem da necessidade de uma melhor organização para esse tipo de atividade, com

muita atenção ao calendário. O retorno conseguido foi positivo e gerou um diálogo com o estudante em questão. O mesmo disse estar pensando em cursar história e avaliou as músicas e o tema do racismo como necessários de serem tratados naquele ambiente.

Sobre a 2ª experiência com utilização do RAP nacional em sala de aula, esta aconteceu em outra escola. No caso, o Centro de Ensino Médio e Escola Industrial de Taguatinga – CEMEIT, com duas turmas de 2º ano regular do ensino médio. O CEMEIT localiza-se no centro da cidade satélite de Taguatinga – DF, a poucos metros da Praça do Relógio, local muito conhecido por lá. Atende o ensino médio formal nos turnos matutino e vespertino, sendo que no noturno os estudantes são matriculados na EJA (Educação de Jovens, Adultos e Idosos). Criado em 1961, juntamente com os primeiros passos da hoje Taguatinga, o CEMEIT atende estudantes não só dessa cidade, mas também de outras ao entorno. Ceilândia, Samambaia e Vicente Pires são algumas delas.

Sobre essa segunda experiência, foi proposta a elaboração e aplicação de um material didático na disciplina de estágio *Prática de Ensino de História 1*. Desta vez utilizei o projetor para apresentar o mesmo, um computador e uma caixa de som, pois se objetivou reproduzir as músicas com os trechos citados no material. Em uma das turmas isso foi possível, em outra não, devido, sobretudo ao tempo.

O material didático recebeu o seguinte título: **O Brasil do 2017 sobre marcas e estruturas de uma sociedade construída sobre os corpos, dores, resistências e memórias de negras/os escravizadas/os: olhares guiados por perspectivas do RAP Nacional Brasileiro**³³. Os questionários aplicados em duas turmas, sobre as representações das/os estudantes acerca do continente africano e a história dos/as negras/os no Brasil, foram fundamentais para sua elaboração. Abaixo segue parte selecionada dos dados, tidas como mais relevantes para construção desse instrumento didático.

- **Como você se identifica?** Do total de **62** estudantes, apenas **9** se autodeclararam negros/as. **23** se veem como brancos, e **30** entre pardos, mestiços e morenos.

- **Palavras associadas aos negros/as:** nesse ponto, as palavras que mais foram associadas as/os negras/os seguindo uma ordem de maior para menor de acordo com as vezes que aparecerem, foram: **racismo (19), escravidão (16), luta (8), força (6), guerreiro (5) preconceito (5), basquete (4).**

- **Características pertencentes à história africana na visão das/os estudantes** Fome e miséria: **55** marcações. - Populações negras: **48**

³³ Ver anexo 2

marcações. - Escravos, tráfico de escravos: **47** marcações. - Guerras, conflitos e massacres: **36** marcações. - Candomblé, capoeira e samba: **29** marcações. A título de observações pertinentes a esse ponto, Egito, Meroé e Kush, juntos entre as opções de marcação, tiveram apenas **11**. Grandes reinos, impérios e civilizações, **10**. No topo da lista o estereótipo do “continente faminto”, mesmo sendo tão rico em vários sentidos, tanto natural quanto cultural, aparece de forma destacada no pensamento das/os estudantes das turmas, **apenas 7 dos 62 questionários não tiveram “fome e miséria” marcados como características da história de África.**

- **Existem preconceitos e discriminações contra os negros/as na sociedade?** Dos **62** questionários respondidos, **59** acreditam que sim, **2** não marcaram e **1** disse que não. Esse resultado de alguma forma traz a consciência das/os educandas/os acerca da presença inquestionável do racismo em nossa sociedade brasileira e a forma como esse vai se construindo via preconceitos e discriminações cotidianas. Ponto esse relatado em alguns questionários quando perguntado se a/o estudante já havia presenciado ou sofrido ações racistas. Relatos de situações na família e em ônibus e lojas, comuns ao cotidiano, estiveram presentes. Contudo, a dimensão do racismo de uma forma mais estruturante, interferindo diretamente na questão identitária, por exemplo, aparece de forma mais delicada com a quantidade de estudantes que se autodeclararam pardos/mestiços/morenos em contraste a quantidade de declarantes negros. Mesmo em sala visivelmente tendo mais estudantes negros, inclusive no quesito cor de pele preta, do que a quantidade de declarantes.

- **Sabia que no Distrito Federal existem povos quilombolas?** Dos **62** questionários, **12** afirmaram que sim, **4** não responderam e **46** informaram não saber.

- **Concorda com reserva de vagas para negras/os nas universidades e concursos públicos?** **29** estudantes afirmaram concordar, **22** discordar, e **11** não responderam. Esse ponto é intrigante e preocupante, pois na questão que na ordem do questionário veio antes dessa. – **Você conhece as políticas afirmativas para negros/as no Brasil?** **42** estudantes disseram desconhecer-las, e apenas **14** conhecer, **6** não responderam. Vem à tona a necessidade de discussões sobre às cotas raciais nas nossas escolas públicas do DF, sobretudo no ensino médio.

- **Acerca dos locais onde as/os estudantes obtiveram/obtem informações sobre negros/os:** a música, instrumento cerne para proposta do material didático e monografia, sendo frequentemente salientadas nas aulas com o material, apareceu em **55** marcações. (Relatório Final de Estágio Supervisionado, 2017)

Ao todo foram inseridos trechos de quatro músicas de RAP no material didático citado, sendo essas as seguintes: **Carta a Mãe África** – Grupo/compositor: **GOG** – Estado: **DF**; **Driblando o Futuro** – Grupo: **1- União Hip-Hop** – Estado: **Bahia**; **Eu Só Peço a Deus** – Grupo: **Inquérito** – Estado: **São Paulo**; **Falsa Abolição** – Grupo: **Tarja Preta** - Estado: **São Paulo**.

Em ambas as experiências nós tivemos participações das/os estudantes, desde colocações pessoais a perguntas sobre conceitos como “*aculturação*” e “*etnocentrismo*”, deixados no texto de forma proposital para poder gerar algum ponto para possível explicação. As perguntas sobre o mesmo foram produtivas e geraram mais falas e reflexões entre as pessoas presentes. Nesse momento pautas antigas e atuais de vários povos indígenas e suas manifestações todo ano em Brasília apareceram no debate e o enriqueceram ainda mais pela aproximação com a realidade política atual. Durante a atividade utilizei o exemplo de povos quilombolas no Brasil que ainda lutam por terra. Entramos na discussão sobre a quantidade de docentes negras/os no ensino superior do Brasil a partir de dado apresentado por mim as/os estudantes, sendo que nesses momentos dezenas de estudantes, juntando as turmas, “chutaram” porcentagens.

Na apresentação inicial da proposta falei que quem tivesse interesse no material poderia me passar o e-mail. Em ambas as ocasiões foram entregues alguns e-mails individuais com conversas mais rápidas sobre a oficina/aula, e no segundo caso um e-mail da turma foi passado. Combinei que revisaria em breve o material e o enviaria nos endereços eletrônicos transmitidos. Assim foi feito.

Concluimos sobre essas duas aulas com o material didático guiado pelos retornos dos questionários e letras do RAP, que os temas aparecidos e dialogados foram além do exposto no próprio material e envolveu uma quantidade significativa de estudantes na discussão. Sendo que em determinados pontos, foram justamente partes das letras apresentadas, ancoradas no texto do material didático, que despertaram as inquietações.

Acerca da 3ª experiência com o RAP nacional em sala, essa no mesmo colégio, CEMEIT, já no 2º semestre desse ano (2017), tivemos como tema central da aula, as cotas raciais nas instituições públicas de ensino superior. Levando em consideração as experiências anteriores e os dados dos questionários aplicados para essa escolha, e a possibilidade de expansão de assuntos, sobretudo relacionados à História do Brasil, que esse tema costuma proporcionar.

Seguindo orientação da última matéria de estágio obrigatório em História – *Prática de Ensino de História 2* -, fiz a utilização de documentos fílmicos com as duas turmas do 2º ano do Ensino Médio regular, que acompanhei durante meses, para adentrar do debate sobre as cotas raciais nas universidades públicas. Escolhi quatro pequenos vídeos³⁴ que

³⁴ Os vídeos selecionados foram os seguintes:

tratavam do assunto, dois favoráveis às cotas, um deles colocando, inclusive os limites dessas ações afirmativas, e outros dois contrários a essa proposta.

Ao fim dos vídeos, utilizei a música de RAP ‘*Empresário ou Latrocida*’³⁵ do rapper LFDAT. O vídeo da música que reproduzi foi uma gravação do FINCA – festival de músicas autorais da UnB nesse ano de 2017. Antes de adentrar a letra, LFDAT declama uma poesia sobre a condição de um estudante favelado dentro dessa mesma universidade citada. Terminando a música, fiz uma rápida exposição do motivo pelo qual estava levando aquele debate para as turmas e fiz rápidos comentários sobre o tema. Abaixo seguem as palavras do camarada, rapper, educador e militante, LFDAT, antes da letra da música.

*L2 NORTE, esse baú minha mãe pegou
Não pra estudar, mas pra limpar chão de doutor
São 6 baús por dia, estudo e trampo louco
Porque **só estudar é um privilégio pra poucos.**
Constatei uma invasão periférica na UnB com tristeza
Não portam livros, mas materiais de limpeza.
Queria ver favela na sala da faculdade
E não servindo o meu prato: “Vai senhor, carne?”
110 pessoas disputam palmo de espaço
Enquanto outras 110 esperam o próximo baú lotado.
Vai ‘nois’, refém da distribuição covarde.
Com cartão da fácil assistindo a um desfile de Audi
Tô sem dinheiro pro lanche, gastei na passagem e apostila
Quem aprende morgado e com a barriga vazia?
Os boy não quer se misturar, mas nesse sentido
Até concordo com eles, serei recíproco.
Não quero me envolver com liberal egoísta
Nem com homofóbico, racista, machista, mimado, anti-cotista.
Me mantereí do começo ao fim dos dias
Honrando minha bandeira, saldando periferia.
É foda, é triste a constatação.
Pobre incomoda mais com um diploma na mão.
Pra elite racista é firmeza ‘nois’ trocando tiro.
Morrendo em fila de hospital, lotando presídio
Trêta mermo é nos ver exigindo reparação
Se organizando, munido de informação
SS periférico vale o dobro de competência
Menção superior no quesito sobrevivência
Nossa presença é rejeitada, não é segredo*

1. MV Bill no Altas Horas – tema - Cotas raciais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YNdNJRBI4t4>. Acesso em: 01/10/2017

2. Hélio de La Peña- tema - Cotas raciais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u5zddE9uzjc>. Acesso em: 01/10/2017

3. Eduardo Bolsonaro – tema - Cotas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C1KsbQkSMTk>. Acesso em: 01/10/2017

4. Djamila Ribeiro – tema- Cotas raciais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BTmu5mTWOE>. Acesso em: 01/10/2017

³⁵ Vídeo da música e poesia, apresentadas no FINCA – UnB 2017, disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=K4CHjZNRFBQ>

*Mas dá nada! Tamo aqui firmão do mermo jeito
 E vai tomar no cu, play boy! Que favelado instruído
 Sem falha, resulta em êxito no objetivo.
 É por você, ladrão, que caiu na detenção
 É por você, perifa, que continuo na missão
 Pela criança carente, pobre, vulnerável
 A margem da sociedade, abandonada pelo Estado
 A cada trabalhador, cada mãe periférica
 Aos que se desviaram do crime, no estudo a escolha certa
 Periferia a ti dedico toda a minha formação
 Pode cobrar sinceridade e entrega de coração.*

Em ambas as turmas do 2º ano, foi possível construir um debate com várias participações voluntárias acerca da temática das cotas raciais nas universidades públicas. Ao final da aula, com tempo planejado disponível, solicitei três questões de retorno das/os estudantes, de respostas voluntárias, destacando a importância delas para meu TCC seguintes: **A: Qual sua opinião sobre as cotas raciais em instituições de ensino superior públicas? Se possível, justifique sua resposta; B: Quais pontos mais chamaram atenção entre os vídeos?; C: Quais relações possíveis de se fazer entre a letra da música tocada e os vídeos?**

Acho válido inserir a transcrição literal de alguns retornos relativos às questões propostas. No total foram quinze retornos entregues, desses, quatro contra as cotas raciais.

Estudante 1. Questão A: *Acho que é uma solução momentânea, o correto seria dar uma educação de qualidade para todos.*

Questão B: *Os diferentes pontos de vista expressos, todos foram bem colocados, sendo contra ou a favor, menos o do Bolsonaro.*

Questão C: *A música fala sobre desigualdades sociais, um problema que as cotas tentam solucionar ou amenizar.*

Estudante 2. Questão A: *Acho o sistema de cotas raciais nas universidades extremamente necessário, por conta das oportunidades de um branco e negro serem tão diferentes e distantes dentro da nossa sociedade.*

Questão B: *A fala do MV Bill destacando a importância dessas cotas. E quando o Serginho faz uma pergunta para o universitário, de quantos negros estão na sua classe.*

Questão C: *Qual a diferença entre o latrocínio e o empresário, a desigualdade social.*

Estudante 3. Questão A: *Na minha opinião as cotas raciais são necessárias, pois no momento em que vivemos hoje a educação não é a prioridade do governo.*

Questão B: *Cada vídeo tem uma opinião diferente, cada pessoa tem a sua opinião, como o MV Bill fala que as cotas são necessárias hoje, mas não para sempre, se melhorar a educação não precisará de cotas raciais.*

Questão C: *A música fala sobre a situação dos negros no Brasil, fala das cotas, etc, e é citado na música a educação. Talvez se o país*

conseguir uma melhora na educação pública muitos negros entrarão sem precisar de cotas. Muitos negros em condições melhores (ricos) ocupam as vagas de cotas.

Estudante 4. Questão A: *As cotas raciais devem existir. Porque infelizmente a população negra é excluída da sociedade mesmo sendo a maioria da população brasileira.*

Questão B: *Os argumentos contra e favoráveis ao tema, porque permite o aluno a formar sua opinião. Os vídeos apresentam assuntos como cotas raciais, racismo, desigualdade racial e vários outros.*

Questão C: *A desigualdade social e o preconceito racial.*

Estudante 5. Questão A: *Eu sou contra as cotas porque vai fazer que só uma parte da população seja beneficiada, enquanto vai ter que estudar mais.*

Questão B: *A opinião do Eduardo Bolsonaro.*

Questão C: *A letra da música têm muitos pontos interessantes que devem ser pensados.*

Estudante 6. Questão A: *AS cotas raciais são necessárias, pro mais que perante a lei somos todos iguais na realidade isso não acontece. Há ainda uma grande desvalorização do negro.*

Questão B: *A letra da música foi muito impactante, o que foi bom pois causa uma ampla reflexão e o vídeo do Eduardo Bolsonaro, o qual falou muita coisa sem sentido, sem ter estudado/ter conhecimento do assunto (o que causa indignação, pois ele é deputado!)*

Questão C: *A letra da música trata da realidade diária do negro, não só das cotas, assim como foi citado em um dos vídeos. O que é importante para entender a necessidade das cotas.*

Estudante 7. Questão A: *As cotas raciais em instituição de ensino superior públicas infelizmente são necessárias, apesar de que outras questões como evasão das escolas devem ser tratadas antes disso.*

Questão B: *Pessoas negras concordarem que cotas não são prioridades a serem tratadas.*

Questão C: *A raça relacionada à sua classe social.*

Minha última, e mais recente experiência utilizando RAP nacional em sala, também aconteceu no CEMEIT, mais precisamente no início de novembro. As turmas foram as duas mesmas relatadas anteriormente, e dessa vez a aula seguia o cronograma do professor supervisor de História. O tema tratado foi "Conjuração Baiana/Revolta dos Alfaiates". Refleti bastante em como poderia utilizar músicas de RAP dentro do conteúdo proposto. A forma mais viável pensada foi levantar algumas questões ao final da exposição e dos diálogos ocorrido durante a aula. Essas questões buscavam refletir sobre a letra de duas músicas reproduzidas ao longo da aula e que dialogavam com a seletividade da justiça baiana na repressão à revolta, que enforcou e esquartejou quatro homens negros e pobres, e a luta dos povos negros pelo fim do regime escravocrata do período em questão, 1798.

Para tanto, as músicas³⁶ de RAP foram: **Brasil com P** – GOG - DF, e **Sankofa** – Ayo Shani – SP. Ao fim dos sons, solicitei a resolução voluntária de duas questões:

- 1 - Entendendo letras de músicas no geral, como um documento histórico de um tempo e com particularidades próprias, que por vezes fazem referências ao passado, foi possível fazer alguma relação entre a letra da música, *“Brasil com P”* - (GOG), e *“Sankofa”* - (Ayo Shani) - com reflexões advindas do conteúdo sobre a Conjuração Baiana? Se sim, quais, e de qual forma?
- 2 - Você acredita que o chamado *“RAP consciente/militante brasileiro”*, pode ajudar no estudo da História? Por quê?

Abaixo segue a transcrição literal de alguns retornos das/os estudantes que se dispuseram. Ao todo, entre ambas as turmas, foram 22 retornos voluntários, sendo que em nenhum deles houve discordância quanto a possíveis relações das músicas de RAP com o conteúdo reflexivo sobre a Conjuração Baiana, e seu auxílio no estudo da História.

Estudante A. Ponto 1: *Sim, já que é perceptível que as músicas abordam a abolição da escravidão como algo forçado e ilusório.*

Ponto 2: *Sim, já que é uma forma de ajudar na compreensão no estudo da história.*

Estudante B. Ponto 1: *Sim, as duas falam sobre escravidão e fazem uma reflexão sobre o assunto.*

Ponto 2: *Sim, ele ajuda de uma maneira menos formal a ver o que há de errado com a sociedade.*

Estudante C. Ponto 1: *As músicas tem uma relação com as pessoas que eram oprimidas na época da Conjuração Baiana. Principalmente a primeira música que tem relação com a letra P, prisão, pragas e presidente.*

Ponto 2: *Acredito, pois é um lugar de fala, principalmente para os jovens que são a voz do futuro. Sem contar que o RAP trata de fatos reais na maioria das vezes. O Rap pode ser usado como fonte de estudo porque geralmente tem sempre uma questão política por trás de tudo.*

Estudante D. Ponto 1: *Sim, pois as duas músicas falam sobre as lutas de povos para conseguir o seu lugar em uma sociedade muito opressora.*

Ponto 2: *Sim, pois o rap é uma manifestação cultural de uma determinada sociedade, expressando o que ela está vivendo naquele momento.*

Estudante E. Ponto 1: *Sim, pois o RAP busca nos mostrar a verdade sobre alguns fatos históricos, principalmente quando se trata da política e da escravidão, porque são temas muito polêmicos.*

Ponto 2: *O RAP nos ajuda a enxergar a história com outros olhos e nos refletir sobre o assunto tratado.*

³⁶ Vídeos das músicas utilizadas, disponíveis em: Sankofa: <https://www.youtube.com/watch?v=fkM7-xjiq14>
Brasil com P: <https://www.youtube.com/watch?v=6v0oXz499xg>

Estudante F. Ponto 1: *Sim, por meio de críticas a sociedade e ao governo, as duas falam sobre problemas e caos causado por um passado sujo e violento do Brasil.*

Ponto 2: Acredito, pois como vários meios militantes o rap é uma forma de expressar o descontentamento com a sociedade.

Estudante G. Ponto 1: *Sim, “predominou o predador”, o pobre e negro continua sendo o lado mais fraco, o mais prejudicado.*

Ponto 2: *Sim, pois esse estilo musical é que acaba chegando com mais força na periferia, então se a música tem conteúdo isso agrega no conhecimento de quem ouve.*

Considerações finais

Chegar até aqui neste texto tão temido e aguardado na universidade faz vir à mente várias recordações e considerações, que, sem dúvida não seriam dignas de serem escritas no pequeno tamanho disponível em questão, dadas as normas acadêmicas. O certo é que o curso de História na Universidade Brasília – UnB me exigiu, sobretudo psicologicamente, mas também me fortaleceu. E como várias manas e manos do RAP afirmam, *“muniu de informações”* para que tenha ainda mais convicção de por qual lado e quais pessoas continuo vivendo e lutando. Assim também me ajudou a ter mais convicção de meus reais e principais inimigos. Como o MC LFDAT, questiona *“qual a diferença entre o mega-empresário e o latrocida?”* Qual deles revela mais perigo para mim e minha gente? Com diálogo parecido o grupo Gíria Vermelha escreve *“meu coração em conexão com meus olhos me diz: vai a luta que teu povo é pobre e sofre, se comover qualquer um se comove, então mova-se pra ver se a coisa muda”*. É nessa linha de raciocínio que encerro, talvez parcialmente, essa movimentação de anos na UnB. Um passo importante de outros que espero conseguir, pensando não só em mim, mais nos meus. Relembrando sempre de onde vim e onde desejo estar. Sem dúvida, a educação é um desses locais ainda não fixos no caminho dessa vida incerta e exigente, mas de convicção que quero estar inserido. Sigamos! Estudando para lutar e lutando para estudar! Avante!

Sentença Capital – Eduardo Taddeo.³⁷

Prevejo no boneco esquemático do abastardo, em cada órgão dez gramas de chumbo alojado. A tática pro Legacy no hangar de Cumbica é homicida mas também autodestrutiva. De um lado gera mães da sé, mães de Maio, do outro 9 PMs abatidos por mês em São Paulo. O paraíso na órbita das contadoras de reais é o modelo quad-core das penas capitais. Quem me põe na cadeira elétrica assiste online, a exibição na sua sala de tiros em Columbine. No grampo não autorizado o decreto pro Deic, furar cerebelo de Dalai-lamas e Scarfaces. Na redoma que aclama o capitão Nascimento, dependendo da tatoo é manta térmica e sepultamento. O vício no cifrão faz os Safras pensar na paz, só quando o corpo do filho goteja fluídos corporais. Quando veem que a bolha comum aqui não é de chiclete, é dos gases formados em baixo da pele. Sem óculos 3D assistimos o velório profanado, onde quem vela ente com passagem é indiciado.

³⁷ Vídeo da música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0f-qIRNy5ao&list=RD0f-qIRNy5ao>

Também as rajadas sequenciais nos para-brisas, com os famosos furou a Blitz como justificativa. Não é simulador tiros, guerra virtual, o boy condenou 200 milhões à sentença capital. Só não aprovam a pena de morte no Congresso, porque é mais barato chacinar sem custas de processo. Pra que criar papelada e assinatura, se é só deixar gambé descarregar na viela escura? Alegria o cusão do jardim Europa, com nossa temperatura caindo 0,83 por hora. Antropólogos vão estudar nossa época, com maxilares desovados nas favelas.

Vão reviver as viaturas circulando com retrato, do suspeito da facção que ia ser eliminado. Os dias que aluno pobre virava sequestrador, porque reitor leiloava o ensino superior. Enquanto rimo a fazenda assassina de futuros ensina, menina ser atriz pornô da brasileirinhas. O governo arma com fantástico matéria estratégica, com 94% felizes nas favelas. Enquanto houver desnutrido festejando, a ação conjunta pode matar dez assaltante de banco. Condenação à guilhotina a moda brasileira, pra quem nos condena ao crime, bar e biqueira. Condenação a liquido de embalsamento e flores, pra quem nos condena a morrer trocando nas empresas de valores. Se entrega que é melhor a Blue Angels tá cercada, aí Gate negocia com minha 9 cuspiendo bala.

Refrão:

No corredor da morte do paraíso tropical, 200 milhões são condenados a sentença capital.

Fora do jato Phenom se o empreiteiro for na esquina, exala o odor de putrescência e cadaverina. Pro legislador de extermínio a cobrança vem com juros, às vezes com 20 tiros, pique cabo Bruno. Querer tirano no poste não me faz sensacionalista, me aproxima das mais brilhantes mentes esquerdistas. Pra Marx, Proudhon, Bakunin e Che Guevara, ditador merecia punhal barbeando sua cara. Moralmente qual é o problema de roubar a hamburgueria, que mata criança com propaganda indutiva? Personagem infantil, brinquedo colorido, e um novo venenoso Big Lixo vendido.

Gripe espanhola numa era, na outra peste negra, no presente o materialismo arrancador de cabeças. O rico evoluiu com outros povos, pra no fim por dinheiro jogar bola de gude com olhos. Só vamo deixar o corredor da morte anunciada, quando nosso tempo não for usado pra limpar nota manchada. Quando odiarmos o regime que faz nossas mulheres, tirar saliva podre de boy em talheres. Comemore a consciência negra todos os dias, exija direito à vida, com ou sem data FIFA. Quando fiz pacto vitalício com o favelado, fui condenado a ser outro Vladimir Herzog enforcado.

Refrão:

No corredor da morte do paraíso tropical, 200 milhões são condenados a sentença capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. In. *História*, São Paulo, vol.22, n.1 pp. 183-193, 2003.
- ADICHIE, Chimamanda. Vídeo. “Os perigos de uma história única”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>. Acesso em: 10/08/2017
- ARCOVERDE, Mariana Torreão de. Gênero e interseccionalidade: chaves de leitura para um feminismo latino-americano. In *Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina*, p.1-13. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/textos/002732482.pdf>.
- BARROS, Jussara. Hip-Hop e Rap na sala de aula. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/hip-hop-rap-na-sala-aula.htm>. Acesso em: 07/10/2017
- BONA, Sália Vasconcelos Soares. *Trabalho, Educação do Campo e Emancipação, da Ideologia à Materialidade: Uma análise do processo de institucionalização da Educação do Campo*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade de Brasília, 2015.
- BRANCO, João Francisco Migliari. *Movimento docente, insurreição popular e propostas coletivas de educação alternativa em Oaxaca*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062015-153719/pt-br.php>. Acesso em: 10/09/2016
- DAVID, Célia Maria. *Música e ensino de História: uma proposta*. Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional - Unesp / Franca. 2010. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/publicador/content/181/attachment/Musica%20e%20ensino%20de%20Historia.pdf>. Acesso em: 12/08/2017
- DAVID, Célia Maria. Música: uma ferramenta para o estudo da História. In *Camine, Caminhos da Educação*, Franca, SP, Brasil, vol. 2, n2, 2010, p.1-11. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/download/179/219>. Acesso em: 21/10/2017
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016
- CARNEIRO, Sueli, Entrevista. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CMWXkgDNhBk>. Acesso em: 18/08/2017

- FELIPE, Delton e TERUYA, TERESA. O “Outro” na Sala de Aula: O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Escolar. In *Revista Contrapontos – Eletrônica* vol. 10, n. 1. p. 82-89/ Janeiro-Abril 2010.
- FERRO, Marc. O conhecimento histórico, os filmes, as mídias. In *O Olho da História*, revista Teoria, Cultura, Cinema e Sociedades, n.6, julho de 2004.
- FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. *Fazendo rap na escola. Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009, p.76-82.
- FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet. A livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro: Editora S. A, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOES, Priscilla da Silva. *A utilização da Música nas aulas de História com os alunos do 8º ano*. In *Anais do V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, Sergipe - 2011, p. 1-11. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2_goes_artigo.pdf
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03*. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 39-62.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. In *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- GROSFOGUEL, Ramón e FIGUEIREDO, Ângela. Racismo a Brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. In *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v.12. n.2. Jul/Dez, 2009.
- GROSFOGUEL, Ramón. Apuntes hacia una metodología fanoniana para la decolonización de las ciencias sociales. In FANON, Frantz. *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Madrid: Editorial AKAL, pp. 261-284, 2009.
- GROSFOGUEL, Ramón. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI. In *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, n.19: 31-58, julio-diciembre 2013. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>. Acesso em: 07/08/217

- Hip-Hop do Tarja Preta é vanguarda da revolução feminina.** Disponível em: <https://radiodajuventude.wordpress.com/2011/03/25/hip-hop-do-tarja-preta-e-a-vanguarda-da-revolucao-feminina/>. Acesso em: 16/09/2017
- INFOPEN – Mulheres. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfilda-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso em: 10/04/2017
- LIMA, Mariana Semião de. *Rap de batom: família, educação e gênero no universo rap*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- LOPES, Thábata Mortani. Uma Abordagem de Gênero: As imagens femininas através dos livros didáticos. In *Anais do XV Encontro Regional de História – Anpuh – Rio de Janeiro*, p.1-14. Disponível em: http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338437613_ARQUIVO_Te_xtoANPUH_UERJ2012.pdf. Acesso: 08/08/2017
- LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. Arte, cultura e política na história do rap nacional. In *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 63, abr. 2016, p. 235-241. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0235.pdf>. Acesso em: 11/11/2017
- MARTINS, Estevão de Rezende, et.al. Jörn Rüsen e o ensino de história. In *Revista brasileira de história da educação*, Campinas-SP, v. 11, n. 2 (26), p. 191-197, maio/ago. 2011.
- MENDONÇA, Renata. Professora usa rap e funk para ensinar História: 'Não estudei para domesticar aluno'. Julho, 2016. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36750824?ocid=socialflow_facebook. Acesso: 19/11/2017
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.
- MORAES, José Geraldo V. de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. In *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 20, nº 39, p. 203-221. 2000.
- MOREIRA, Camilla Spíndula. *Composições da violência: Periferia, cidadania, política e identidades no rap Planaltina, DF – 1980 a 2013*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, 2013.

- NASCIMENTO, Jairo. Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na Sala de Aula. In *Fênix*, Revista de História e Estudos Culturais, vol. 4, n.2, p.1-23, Abril/Maio/Junho de 2008.
- NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. In *O olho da História*, Bahia, v.03, 1996.
- OLIVA, Anderson R. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. In *Revista História Hoje*, 1(1), p. 2944, 2012. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=15. Acesso: 15/08/2016
- OLIVEIRA, Eliane Cristina Brito de. *Do gangsta às minas: O RAP do Distrito Federal e as Masculinidades Negras (1990 a 2015)*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, 2017.
- OLIVEIRA, Luis F. e CANDAU, Vera M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. *Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014. Disponível em: http://media.wix.com/ugd/2ee9da_e10f81157da84b8f881635643ba9400d.pdf. Acesso: 20/08/2016.
- PAZ, Issa. *Por Que Precisamos de Mais Mulheres no Rap?* Disponível em: <http://issapaz.blogspot.com.br/2014/12/por-que-precisamos-de-mais-mulheres-no.html>. Acesso em: 12/11/2017
- PEREIRA, Grazielly Alves. O ensino de História e as letras de rap. In *Anais do XXIX Simpósio nacional de História*. Brasília – DF, 2016, p. 1-9. Disponível em: http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502849528_ARQUIVO_TextoAnpuh.pdf. Acesso em: 13/09/2017
- PINHO, Vilma Aparecida de; SANTOS, Suelen Lima dos. Um estudo sobre crianças negras na educação infantil. In *Revista da Faculdade de Educação*, UNEMAT, vol. 22, ano 12, n.2, jul./dez/ 2014. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/81_98.pdf. Acesso em: 17/05/2017

- RAMALLO, Francisco. Enseñanza de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. In *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, n.1, Año 1, 2014.
- ROSÁRIO, Heleno Brodbeck; GARCIA, Tânia Maria Braga. *RAP na aula de História: uma abordagem didática a partir da educação histórica*. In *Anais do 7º Encontro Perspectivas do ensino de História*, 2009, p.1-10. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/6368>. Acesso em: 13/08/2017
- SANTOS, Sandra Mara Pereira do. Relações de Gênero no Cenário do Rap Brasileiro: mulheres negras e brancas. 2012. In *Coloquio Internacional Cultura e Jovens Afro-Brasileiros. Encontros e Desencontros*, Apr. 2012, UNESP. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000132012000100032&script=sci_arttext. Acesso em: 18/11/2017
- SANTOS, Sandra Mara Pereira dos. Relações de gênero e emoções em letras de rap. In *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 10, n. 30: pp. 433-455, dezembro de 2011, dezembro de 2011. ISSN 1676-8965. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>. Acesso em: 27/09/2017
- SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica. In *Revista Educação & Realidade*, vol. 20, n.2, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 18/09/2017
- SILVA, Ademir José da; PIRES, Mateus Marchesan. *As Letras de Rap como Recurso Metodológico no Ensino de Geografia e na Percepção do Espaço Vivido*. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_geo_artigo_ademir_jose_da_silva.pdf. Acesso em: 17/08/2017
- TADDEO, Carlos Eduardo. *A Guerra na Declarada na Visão de um Favelado*. 1ª edição (independente). São Paulo, 2012, p. 9-191.
- WASZAK, Aline Isabel. *História das Mulheres, Gênero e Educação: Reflexões sobre o Ensino de História no Brasil (1998-2015)*. Monografia de Graduação, UFPR, Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/historia/files/2015/07/MonografiaAline.pdf>. Acesso em: 13/08/2017

ZENI, Bruno. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. In *ESTUDOS AVANÇADOS*, 18 (50), 2004, p.225-241. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100020. Acesso em: 28/09/2015

ANEXO 1

Entrevista com MC LFDAT. Da experiência com o RAP na vida, em atuação em sala de aula e demais meios educacionais³⁸.

P- Informações básicas pessoais que quiser/poder apresentar; idade, naturalidade, infância, atualmente, e questões afins.

LFDAT - Me chamo Luiz Fernando, tenho 21 anos, sou morador da Santa Maria desde sempre, periférico com orgulho. Estou inserido no RAP desde que me entendo por gente, logo na saída da infância, ali pros 11 anos mais ou menos. Profissionalmente, MC LFDAT surge em dezembro de 2011, quando na oportunidade fui vencedor do festival de música do SESI, obviamente que se fui campeão naquela data é porque já fazia música antes, mas acontece que vencer aquele festival me fez enxergar o rap com outros olhos. Faço parte da Família Hip Hop, um coletivo cultural que atua na quebrada promovendo cineclubes, saraus, intervenções culturais na cidade, além de ir nas escolas e centros de internações fazer intervenções, apresentações, problematizações. Me classifico dentro do rap militante, uma vertente do rap que aos poucos vem perdendo espaço pra um tipo de rap despolitizado e mais preocupado com views do que com a mensagem passada, mas sigo forte, minha missão nunca foi a fama mesmo, como canto numa de minhas músicas: ‘Se a recompensa por isso foi viver no anonimato, meu objetivo nunca foi fama, então não paro’.

P - Quando/como o RAP aparece em sua vida e por que acredita que ele te tocou/toca dessa forma?

LFDAT - A música e a composição já estavam presentes na minha família antes mesmo d’eu nascer, meu avô é um sertanejo que saiu da sua terra natal rumo a capital em busca de trabalho, ele possui mais de 30 músicas autorais, relatando sua vida, suas percas, a saudade que sente de casa, eu ouvia aquilo desde criança e ficava entusiasmado com a ideia de novas canções estarem sendo feitas do outro lado da parede do meu quarto, de uma certa forma isso me fez acreditar que eu também fosse capaz de fazê-las, mas adaptadas a minha realidade e preferências. Por volta de 2006 eu comecei a fazer minhas próprias poesias, passei algum tempo cantando funk até compreender que o rap dialogava melhor com minhas ideologias e histórico de vida. Morador de quebrada, é impossível a gente não

³⁸A entrevista abaixo foi concedida pelo MC LFDAT após conversa com o mesmo em alguns encontros por Brasília.

escutar rap, ele sempre está presente, seja no carro que passa na rua, na festa do vizinho, nas rodinhas em volta da quadra, nos passeios de escola, nos fones de ouvido, mas o entendimento do real significado do rap só foi assimilado por mim com o amadurecimento das minhas próprias ideias sobre o mundo. O rap é muito mais do que um estilo musical, uma letra é antes de tudo um discurso, uma argumentação em forma de poesia, é um veículo de informações feita pelo periférico com destino a outros periféricos. Nós do gueto não temos um canal de televisão, uma estação de rádio ou um jornal em larga escala para difundir nossos pensamentos, nosso posicionamento, darmos nossos conselhos e partilha de vivências, mas o rap atende a todos esses requisitos, ele é uma poderosa ferramenta de emancipação e diálogo. Antes de ser um rapper eu fui – e sou – um ouvinte, e sempre me emocionei com canções que retratam uma realidade próxima a minha, um som que homenageia um irmão que se foi, além daqueles que difundem mensagens e informação, como o grupo Facção Central, em especial o rapper Eduardo Taddeo, que para mim é o melhor letrista do Brasil. Atrás das letras dele – assim como das minhas – existe muito estudo, informações, dados estatísticos, cuidado com o que vai ser dito, emociona saber que um artista possui esse nível de preocupação com o ouvinte, porque acima de tudo a relação não é entre artista e seu fã, mas sim entre um mano da quebrada para outro mano da quebrada.

P - A partir de suas vivências, tanto em local de moradia e estudo, quanto em apresentações, junto a suas reflexões pessoais, como enxerga as relações do RAP nacional com a educação e ensino de história? E no que diz respeito, mais especificamente, às questões raciais negras no Brasil?

LFDAT - O rap nacional de mensagem¹ está historicamente ligado às questões sociais, de classe, raça e gênero, tudo que envolve a vida dos nossos de certa forma nos interessa. Uma das principais bandeiras defendidas pelo Hip Hop é a vida, que deve ser desfrutada com dignidade e iguais oportunidades, sendo assim, as questões raciais estão no núcleo dos temas abordados, pois o racismo no Brasil mata, exclui, segrega, fere a autoestima, dificulta o processo de auto-reconhecimento do indivíduo. Dentro do estilo próprio de cada grupo esses temas serão abordados de diferentes maneiras, como disse o Eduardo “*Fiz por amor a pivetada por 100% negro na camisa.*” Mas como seria possível ter orgulho de algo que não conhece? Infelizmente a lei 10.639 é recente, e ainda nos tempos atuais é questionável a sua efetivação, por outro lado, o rap está desde o final dos anos 80 batendo

nessa tecla, sendo escutado inclusive por aquele aluno que o professor não consegue acessar dentro da sala de aula. Cada música como Nego Drama, Faveláfrica, Falsa Abolição, Em qual mentira vou acreditar, Depósito dos Rejeitados, cumpre seu papel de dar luz a uma face do racismo e propor sua aniquilação, seja através do relato dos heróis negros, da problematização do padrão de beleza racista ou sendo crítico em relação as variadas formas de violência que afetam nossa população. Nomes como Zumbi dos Palmares, Dandara, Rosa Parks, Mandela, Malcolm X, Marighella, KuntaKinte, Alex Haley, foram aos montes gritados pelo rap nacional pra quem se propusesse a ouvir, a difusão dessas personalidades é de extrema importância para a construção de uma identidade negra, da promoção do orgulho, além de por entre esses nomes os de Mano Brown, Edy Rock, Tupac, Eduardo Taddeo, GOG, Sabotage, como heróis da resistência, travando através do RAP uma luta por espaço, ancestralidade, história. Eu trabalho num colégio de ensino fundamental e lá utilizo o rap como ferramenta para iniciar debates e questionamentos, numa das aulas levei um trecho de uma letra minha para pensarmos justamente sobre Luiz Gama, dentro do contexto do Brasil escravista e a resistência negra nos anos finais da escravidão:

*Seja informado, mantenha o foco no estudo
Mas tenha cuidado, o livro de história não diz tudo
Talvez seja um descuido, mas eu discordo disso tudo
Um povo sem história segue surdo e mudo
São ouvidos que não escutam a luta dos antepassados
Uma boca que não reclama direitos historicamente negados
Torna-se até invisível perante olhos que enxergam bem
Luiz Gama, Sabotage, Malcolm X, esses cara é quem?
Talvez não tenham te contado,
mas no passado
um ex-escravo se tornou advogado
Olhou pra escravidão e falou: “Pera, tá tudo errado”.
Encontrou a lei de 1831 e pensou: “Um achado, é agora”
“Juiz, esse escravo aqui é ilegal, tem que ser libertado, bora”
Luiz Gama não podia acabar com a escravidão de uma hora pra outra, então o
que ele fez?
Trouxe a liberdade a um escravo por vez.
E isso conta (...)*

Através dessa poesia, intencionalmente feita numa linguagem acessível a alunos entre 11 e 16 anos, consigo iniciar um debate a respeito da resistência negra, da consciência de pertencimento, evocar a memória de um mártir, além de ser possível, após esse momento, executar uma explicação aprofundada a respeito da legislação a respeito da

escravidão, como a citada lei de 1831, que embora tenha sido apelidada de ‘Lei Para inglês ver’, possui uma aplicação prática na libertação de mais de 500 escravos pelo intermédio do advogado Luiz Gama.

P - Quais seriam possíveis propostas/caminhos, por meio da educação e do RAP, e suas possibilidades, para ambos fortalecerem ainda mais as lutas sociais contra as desigualdades e possíveis mudanças estruturantes nos sistemas sócio-políticos do Brasil?

LFDAT - A educação não está limitada ao espaço onde tradicionalmente associamos a ela, (escolas e universidades), sobre a problematização da escola e medidas alternativas, MC Marechal na música ‘GRIOUT’ diz:

“Em breve coleta de livros nos evento em várias áreas
Incentivos pra ter mais bibliotecas comunitárias
Depois das bibliotecas um centro de estudo avançado
Substituir as escolas, métodos atrasados
Nos preparam pra ser escravos, não incentivam o
raciocínio”

Dessa forma, uma proposta interessante seria o incentivo a leitura, a produção da escrita, o fortalecimento do pensamento crítico, o acesso a cultura. Dentro dos meios tradicionais, a elaboração de um currículo que seja capaz de abarcar os principais problemas e desafios enfrentados no Brasil atual por consequência da má distribuição de renda, da desigualdade social, do racismo, das consequências da escravidão e de um pós-abolição extremamente segregacionista e violento. O movimento Hip Hop goza de uma vantagem enorme que se utilizava em larga escala certamente nos possibilitaria colher bons frutos. Os jovens periféricos, principalmente o que não consegue se adequar nesta sociedade excludente como o mau aluno e o jovem infrator, nos escutam. É sabido que o rap não agrada a todos, mas justamente por isso que os outros elementos devem ser também disseminados, numa tentativa de ampliar o alcance de amparo e identificação. Rappers mais antigos possuem um nível de respeito extremamente elevado perante sua comunidade, como é o caso do Alex e o Lety da Família Hip Hop, coletivo da Santa Maria com atuação desde 1999, deixaram de ser artistas para se tornar líderes comunitários. Fazendo uso das ferramentas que temos, o Hip Hop deveria se fazer presente nos diversos ambientes possíveis: nos grêmios estudantis, no ensino integral, fazendo parte da cultura das escolas, nas universidades, nas bibliotecas comunitárias, fortificando, problematizando e atuando nesses espaços. O trabalho de acompanhamento e intervenções nas unidades de

internação já acontece, o rap anda lado a lado com a socioeducação, mas seria louco aumentar ambição e pensar nos coletivos como membros perpétuos desses espaços, tendo a possibilidade de manter estúdios de produção dentro dessas unidades, incentivando o surgimento de novos artistas, DJ, MC, B-boys, Grafiteiros, compromissados com os valores do rap combativo, de mensagem, apresentando o rap como um concorrente da vida criminal. Existem bastantes coletivos que já promovem isso tudo, como a Família Hip Hop, o Coletivo Artsam, Batalha das Gúrias, R.U.A.S.

P- Considerações abertas quais as perguntas possam não ter abrangido.

LFDAT - Acho que já falei bastante. Sucesso pra você, parceiro, nos estudos que se fazem tão pertinente pra nós. Tô ansioso pra ver esse trabalho concluído, sem dúvidas será vantajoso pra nós. Ai, nós fala na gíria mermo porque é assim que a gente troca ideia nas quebrdas, tô ligado que a monografia é um espaço mais formal e pá, por isso dei uma maneira, mas é importante dá ideia que o sucesso do rap está também ligado a presença das gírias, dos nossos elementos, da exaltação do boné aba reta, da bermuda folgada, da roupa larga, isso tudo são elementos que formam nossa identidade. Nosso vocabulário cheio de gírias é também um espaço de disputa.

Um salve, parceiro.

ANEXO 2

Proposta de material didático vinculado a disciplina de Prática de Ensino de História 1-1º/2017 -.

Universidade de Brasília – Departamento de História

Graduando: Esdras Barbosa

O Brasil do 2017 sobre marcas e estruturas de uma sociedade construída sobre os corpos, dores, resistências e memórias de negras/os escravizadas/os: olhares guiados por perspectivas do RAP nacional brasileiro.

Imagem1

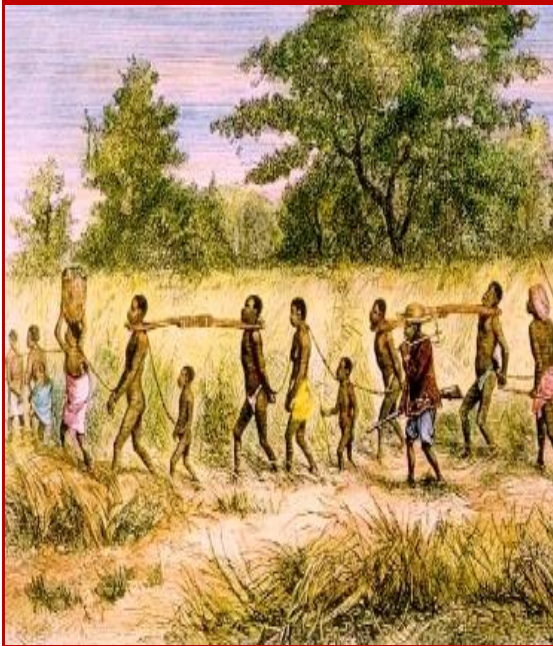
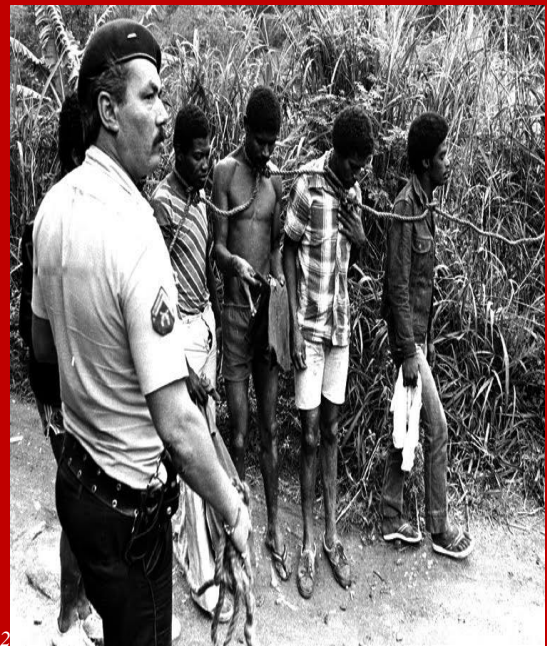


Imagem2



Índice

- 1 – Por que o RAP nacional brasileiro como escolha/guia para o assunto?
- 2 – Bases coloniais portuguesas para produção, exploração, aculturação e divisão/diferenças sociais.
- 3 – A “Independência Brasileira”, as permanências, resistências e a “abolição oficial”.
- 4 – O pós-abolição, tentativas de europeização, as negações, violências e as prisões negras.

5 – Reflexões finais e proposta de dinâmica.

Imagem 1: Ilustração de um suposto comerciante de escravizadas/os guiando-os para venda. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-do-brasil/escravidao-no-brasil> - acesso em: 13/04/2017

Imagem 2: Parte do relato de Luiz Mourier, autor da foto em 1983 - RJ. *“Quando eu fiz esta foto, eu estava passando pela Grajaú-Jacarepaguá, e, passando pela estrada, percebi que havia uma blitz. Parei e fotografei a blitz. E me deparei com esta cena, os negros todos amarrados pelo pescoço. E até dei o título da foto de “Todos Negros”. E logo em seguida eu fui embora, e mais abaixo tinha uma manifestação dos moradores, eu continuei fazendo a sequência e tal, e fui embora.”*. Relato integral disponível em: <http://ahistoriabemnafoto05.blogspot.com.br/2007/09/depoimento-5.html>. Acesso em: 15/04/2017

1. Por que o Rap nacional brasileiro como escolha/guia para o assunto?

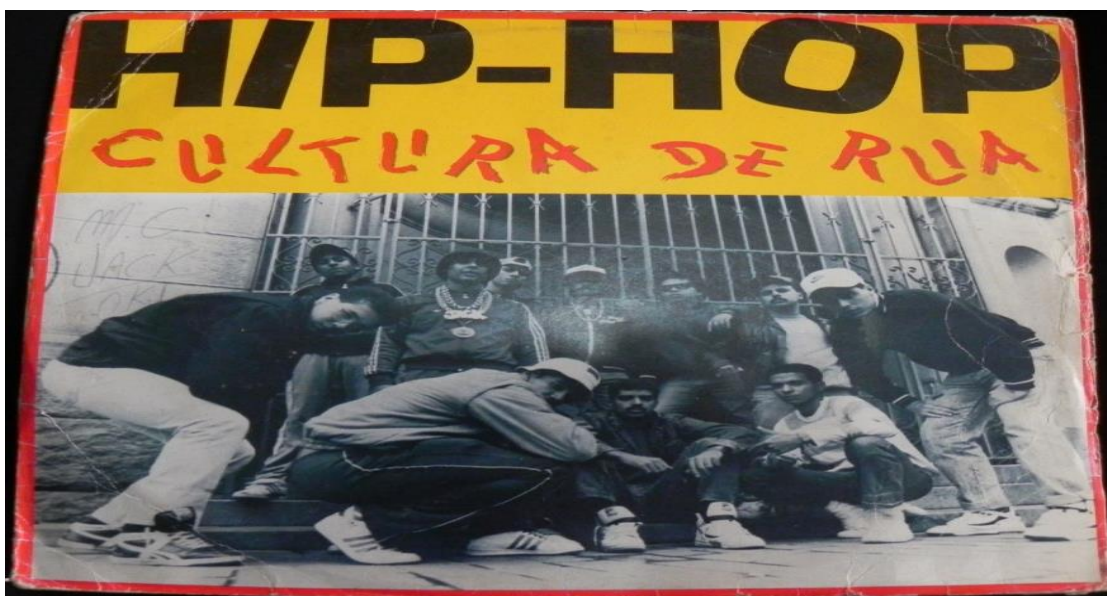


Imagem 3. Primeiro disco de Rap gravado no Brasil – 1988. Hip-Hop Cultural de Rua. Informações disponíveis em: <http://www.rapnacionaldownload.com.br/35342/hip-hop-cultura-de-rua-album/>

O RAP, junto ao movimento hip-hop, tendo como origens consideradas até aqui, movimentos de diferentes e comuns cunhos políticos iniciados na Jamaica e acrescido nos Estados Unidos, em locais de maioria negra, desenvolve-se no Brasil a partir de meados da década de 1980, chegando com maior força as capitais e grandes cidades do país. São Paulo é um estado que se destaca com os primeiros discos lançados, Thaíde e Dj Hum são um dos precursores das primeiras gravações em 1988. Em 1990 aparece o conhecido grupo, Racionais Mc's. Contudo, as danças e músicas desse movimento político/cultural, com maior predominância negra e periférica entre os admiradores/as, também já se construía em outras regiões. O próprio Distrito Federal é outro exemplo de produções

musicais desde início dos anos 1990. O músico, Genival Oliveira Gonçalves, mais conhecido como, GOG, foi desde então e ainda é um dos rappers mais conhecidos no cenário regional da capital federal, e também nacionalmente. Grupos do DF como, Câmbio Negro e Viela 17 estão entre outros destaques do “protesto cantado” vindo das periferias.

Desde primeiras canções lançadas, o RAP brasileiro traz a conscientização política e denúncia aos descasos e abusos de poder das várias instituições que compõem e agem em nome do Estado brasileiro. A falta de assistência social básica, da comida a moradia, saneamento básico, escola, emprego, violência familiar, juntamente com os abusos policiais são os principais pontos costumeiramente tocados e criticados durante as letras. Contudo, as propostas não se limitam a crítica, preposições, projetos e chamados de cunho organizativo político são constantes. Além disso, a maioria negra nas composições, shows, propagação dos sons e personagens quase sempre negros/as para exemplificar os descasos e abusos dos governos e seus aparelhos, é outro fator de muita importância para relacionar o tema central do material didático e seus desdobramentos de um passado por vezes tão presente no Brasil. Além disso, a linguagem e exemplos cotidianos trazidos no RAP, semelhante a uma realidade próxima de muitas/os que o ouvem, podem aproximar o ouvinte ao assunto e logo nas reflexões sobre as bases mais reais e estruturantes das várias violências cotidianas sofridas nas periferias e interiores brasileiros.

2. *Bases coloniais portuguesas para produção, exploração, aculturação e diferenças*

sociais.. Imagem 4. DEBRET, Jean Baptiste. Feitor castigando negro. Disponível em: <https://historiadesaopaulo.wordpress.com/escravidao-negra-em-sao-paulo-e-no-brasil/>



A chegada em torno de 1500, organização e permanência de milhares de portugueses por terras sul americanas, até então ocupadas e preservadas por centenas de povos indígenas que aqui já habitavam, não foi simplesmente negociada, facilitada ou negligenciada por aquelas/es que nela moravam. Pelo contrário, os processos de resistência

indígena e negra no Brasil foram constantes e intensos ao longo de nossa história. Provavelmente sem nenhuma coincidência, ainda como acontece hoje para grande parte desses povos se manterem vivos, resistentes, e na luta por mudanças positivas no passado e hoje negadas.

Objetivando, inicialmente, exportar e retirar o máximo de matérias primas para exportação europeia, iniciada com o chamado, Pau Brasil, tendo como uma das táticas a repressão para quem se opusesse e o plano de catequização de nativas/os aqui residentes para melhor dominar; Esses portugueses colonialistas, com financiamento de fortes comerciantes, governantes e igrejas católicas, do pau-brasil as plantações de cana e séculos depois café, sempre tiveram a exploração e consequente escravidão como coluna principal de sustentação de seus interesses comerciais. Hoje se fala com tranquilidade do papel central do processo de colonização das Américas, da escravidão e do racismo para desenvolvimento do capitalismo no decorrer dos séculos seguintes. De milhares de indígenas nos primeiros anos aos milhões de negros/as africanos/as nos seguintes, a escravidão foi uma constante. Para tanto, a ideia base colonialista de “cultura inferior” e “necessidade de civilização” foi estruturalmente utilizada. Para reconhecer povos indígenas como humanos, necessitaram de diminuí-los e colocá-los enquanto “selvagens” e “preguiçosos”, pois as formas de organização e produção dessas comunidades em nada se assemelhavam aos objetivos acumulativos e lucrativos portugueses. Aos africanos/as sequestrados e/ou negociados no seu continente, a ideia de “povo sem alma e sem história” ou “diferente de humano”, foi e em casos de crimes raciais frequentes no Brasil, ainda surge com impacto estruturante. Semear o ódio e conflito entre os diferentes e iguais em várias condições, negar e ridicularizar suas culturas, para melhor dividir e dominar. Esse pensamento por séculos baseou práticas de cunho escravista por portugueses e a posterior os detentores e apoiadores das extensas fazendas de produção escrava nesse país. Já no século XX, mesmo após a dita “abolição oficial”, o racismo científico foi quem ancorou as bases de muitas ideias racistas disseminadas no Brasil.

Trecho da música “*Eu só Peço a Deus*” – Grupo: *Inquérito*.

Quer saber o que me move? Quer saber o que me prende?

São correntes sanguíneas, não contas correntes.

Não conta com a gente pra assinar seu jornal

Vocês descobriram o Brasil, né? Conta outra Cabral

É um país cordial, carnaval, tudo igual

Preconceito racial mais profundo que o Pré-Sal
Tira os pobre do centro, faz um cartão postal
É o governo trampando, Photoshop social
Bandeirantes, Anhanguera, Raposo, Castelo
São heróis ou algoz? Vai ver o que eles fizeram
Botar o nome desses cara nas estrada é cruel
É o mesmo que Rodovia Hitler em Israel

3. A “Independência Brasileira”, as permanências, resistências, e a “abolição oficial.”

Imagem 5: representação relativa a Revolta dos Malês em 1835 – região de Salvador e entorno – BA



O processo sócio-político que veio a ocasionar à dita “Independência Brasileira” em 1822, reconhecida por Portugal e Inglaterra só em 1825, ocorre sobre várias influências, tanto internas, com os descontentamentos de setores militares e comerciantes luso-brasileiros, revoltas em diferentes estados, várias de caráter separatista frente ao reino de Portugal. Quanto externas, por exemplo, com o retorno de parte da família real a Portugal em 1821, a Revolta Liberal de Lisboa em 1820 e mudanças nos limites dos poderes reais. Todavia, além de manter um imperador no centro dos poderes, mesmo com a Constituição Brasileira de 1824, que na verdade o garantia o Poder Moderador, mais forte, e vários outros prestígios, teve a imposição religiosa do catolicismo, a manutenção da escravidão, voto censitário, só ricos e homens votariam, e ainda forte dependência da Inglaterra. Na prática, muitas estruturas se manteriam, sobretudo para aquelas/es em situações de vida mais difíceis. Teremos a mudança de constituição apenas em 1889, no então conhecido início da República Brasileira, mesmo sobre golpe militar, afastando mais uma vez o povo de decidir.

Durante essas mudanças de formas e nomes nos principais postos governamentais do então Império Brasileiro, que na prática em nada mudavam a situação de humilhação e exploração sofrida por escravizadas/os, as suas formas de resistência e insurreição foram ao longo do tempo cada vez maiores e frequentes. A formação do Quilombo de Palmares desde século XVI, as centenas de revoltas negras na Bahia, entre essas o Levante Malê de 1835, são alguns dos vários exemplos ao longo da história de escravidão no nosso país. Porém, de forma geral e na maioria dos livros didáticos, ainda se dá mais atenção e destaques para as leis e nomes oficiais envolvidos no processo de abolição em 1888, do que aos movimentos e personagens negros que estiveram nas primeiras fileiras de resistência a condição escrava. Quais os efeitos reais dessa “abolição oficial” de 1888 na vida de negras/os então liberta/os? Até que ponto as marcas de ser ex-escravizada/o atrapalhava no andar de suas vidas? Quando se começa a lotar as prisões, quem é a maioria encarcerada? Como e por que vão surgindo tantas favelas e assentamentos temporários que viram fixos no Brasil? Inquietações como essas podem nos ajudar a refletir mais criticamente sobre tais questões ainda atuais.

Trecho da música “*Carta a Mãe África*” – GOG.

(...) Mãe! Aqui crescemos subnutridos de amor
A distância de ti, o doloroso chicote do feitor...
Nos tornou algo nunca imaginável, imprevisível
E isso nos trouxe um desconforto horrível
As trancas, as correntes, a prisão do corpo outrora...
Evoluíram para a prisão da mente agora
Ser preto é moda, concorda? Mas só no visual
Continua caso raro ascensão social
Tudo igual, só que de maneira diferente
A trapaça mudou de cara, segue impunemente
As senzalas são as ante salas das delegacias
Corredores lotados por seus filhos e filhas...
Hum! Verdadeiras ilhas, grandes naufrágios
A falsa abolição fez vários estragos
Fez acreditarem em racismo ao contrário
Num cenário de estações rumo ao calvário
Heróis brancos, destruidores de quilombos
Usurpadores de sonhos, seguem reinando.
(...) E rancorosos, maldosos muitos são,
Quando falamos numa mínima reparação:
- Ações afirmativas, inclusão, cotas?!

- O opressor ameaça recalçar as botas..
Nos mergulharam numa grande confusão
Racismo não existe e sim uma social exclusão
Mas sei fazer bem a diferenciação
Sofro pela cor, o patrão e o padrão (...)

4. O pós-abolição, tentativas de europeização, as negações, violências e as “prisões negras”.



Imagem 6. Disponível em: <http://www.dw.com/pt-br/pris%C3%B5es-brasileiras-t%C3%AAm-um-carandiru-a-cada-tr%C3%AAs-anos/a-16748437>. Acesso em: 15/04/2017

As questões de inquietações por fim levantas no tópico anterior trazem um lado de descaso, crueldade e mesmo racionalidade política no que diz respeito ao tratamento histórico do Estado brasileiro com os povos negros que aqui habitaram e ainda habitam por seus descendentes. A falta de oportunidades a proporem diferentes condições de vida para maioria das negras/os libertas/os no pós-abolição foram centrais para retorno a fazendas e praticamente uma mesma vida de exploração e humilhações ainda tão recente. Quando não isso, as formas autônomas de prestação de serviço e pequeno comércio foram como conseguiram seguir vivendo. O pensamento predominante entre as elites brasileiras e governos após 1888, no que se relacionava as condições de vida de ex-escravizadas/os, era basicamente que esses e essas, sozinhos, buscassem se manter e arcar com as consequências de sua condição social. Foi preferível para essas elites e governantes, apoiar e arcar financeiramente com a chegada de milhões de europeus, sobretudo, Italianos. Mesmo sendo maioria direcionada a trabalhos de muita exploração também. Mas ainda

assim era “digno” pagar algo a esses recém-chegados brancos, frente a possibilidade de remunerar algum negro liberto. O pensamento na prática era tentar ao máximo minimizar o peso do passado recente escravista, e literalmente “embranquecer” ao máximo o país. Visando assim, frente à lógica etnocêntrica europeia de civilização, atingir o nível de “país civilizado”, até mestiço, mas nunca conhecido negro. Questão de forte relação com a consciência racial das pessoas.

O processo histórico de negação de existência humana, escravização sustentada por igreja e governos, junto a uma negatividade de tudo que se relacionasse ao negro, fez e faz ainda hoje vítimas do racismo operante de diferentes formas, das mais minuciosas as escancaradas. Do “suspeito padrão” aos olhos policiais até os presídios que em alguns estados tem mais de 70% dos internos negros. Dados do INFOPEN - Mulheres (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias) de 2014 trazem que em estados como Bahia e Acre, a população carcerária negra é superior a 90%, no caso da capital do Acre, Rio Branco, no ano apontado, 100% das internas eram negras. E quais são as relações de dados de 2014 com um passado escravista desde início de 1500? Vale pensar novamente. As violências são várias e consequentemente se operam de diferentes formas. Dum passado colonial em senzalas com restrição de liberdade a um hoje de prisões superlotadas. Ter consciência das mudanças é importante, assim como pensar permanências mascaradas hoje.

Trecho da música “*Falsa Abolição*” – Grupo: *Tarja Preta*.

Tô cansada do embranquecimento do Brasil
Preconceito racismo como nunca se viu
Meninas negras não brincam com bonecas pretas
Foi a Barbie que carreguei até a minha adolescência
Porque não posso andar no estilo da minha raiz
Sempre riam do meu cabelo e do meu nariz
Na novela sou empregada
Da globo sou escrava
Não me dão oportunidade aqui pra nada (...)
20 de novembro, não nasceu por acaso
Zumbi Palmares lutou e foi executado
Teve sua cabeça cortada, salgada e espetada
Num poste em Recife na luta pela causa
Sou quilombola, descendente do guerreiro Zumbi
Não é você sistema opressor, que vai me impedir de sorrir

13 de maio a Falsa Abolição, dos escravos

A princesinha nos livrou e nos condenou

O sistema fez ela passar como adoradora

Não nos deu educação e nem informação

Lei do sexagenário ai foi tiração

Libertaram os negros velhos, sem nenhuma condição

Lei do Ventre livre ou do condenado

Pequenos negros sem pai, para todos os lados

Na escola não aprendi

Aprendi na escola da vida

Estudei me informando atrás de sabedoria

Nossa cultura esquecida

Apagada e queimada

Na escola nunca ouvir

Falar de Dandara

Trecho da música – *Driblando o futuro – 1-União Hip-Hop.*

(...) Se eu sou preto ou quilombola, e aí qual a diferença?

Ninguém nasce racista, o racismo vem da tua casa e da tua crença.

Diferença é o caralho, ceis só ficam de caô. Acham teu deus superior só porque tem outra cor (...)

E o país não desenvolve só anda pra trás. Onde por você ser preto tem que ser melhor duas vezes a mais.

As senzalas só mudou o nome, e agora é chamada de favela.

Os coronéis agora andam fardados e nos chamam de Zé Ruela(...)

A que ponto chegamos onde preto e pobre sofrem abusos e fraudes e não enxergamos.

Isso é a porra do Brasil, onde a morte de um artista é tragédia enquanto a morte de milhões apenas estatísticas.

(...) Senzala viu favela, salve Carlos Marighella aqui é resistência!

5. Reflexões finais e proposta de dinâmica.

Os debates acerca das questões raciais negras no Brasil sempre fizeram-se como ainda fazem-se necessários. Numa sociedade diferenciada e organizada racialmente durante séculos, marcas desse processo em vários momentos veem à tona e reforçam a necessidade de novas construções, propostas e mudanças no que diz respeito ao tratamento sobre o tema em nosso país. A educação, pela estruturalidade e situação de base que ocupa, sem dúvida é uma dos veículos mais viáveis e ricos de possibilidades de novos pensamentos e práticas quando tratamos da história e do presente do negro e da negra no Brasil. Há de se

contar novas e velhas histórias, a diferença será na perspectiva que se olha para essas narrativas e nos objetivos que se tem nas contações e socializações de histórias por vezes esquecidas.

Proposta de dinâmica: ouvir e assistir aos clipes das músicas usadas aqui. Em poucas linhas cada estudante relatar o que mais a/o tocou no material e nas músicas.

Referências consultadas:

ADICHIE, Chimamanda. Vídeo “Os perigos de uma história única”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe** / Angela Davis; tradução Heci Regina Candiani. – 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GROSFOGUEL, Ramón e FIGUEIREDO, Ângela. **Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário**. In Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/9096>

GROSFOGUEL, Ramón. **Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n.19: 31-58, julio-diciembre 2013. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>

INFOPEN – Mulheres. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Pp.71-103.

OLIVA, Anderson R. **Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras**. In Revista História Hoje, 1(1), p. 2944, 2012. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=15

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades**. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014. Disponível em: http://media.wix.com/ugd/2ee9da_e10f81157da84b8f881635643ba9400d.pdf

PINHO, Vilma Aparecida de; SANTOS, Suelen Lima dos. **Um estudo sobre crianças negras na educação infantil**. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/81_98.pdf

Vídeos consultados.

Carta a Mãe África. GOG. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=QyJPap9WSYL>. Acesso em: 02/05/2017

Driblando o Futuro. U-niã Hip-Hop. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=QE-aO1XR4X4>. Acesso em: 02/05/2017

Eu só Peço a Deus. Inquérito. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=GJpvK7CjIvo>. Acesso em: 16/04/2017

Falsa Abolição. Tarja Preta. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWKU>. Acesso em: 13/04/2017.

“Eu, Esdras da Silva Barbosa, declaro para todos os efeitos que o trabalho de conclusão de curso intitulado, “Ensino de História e RAP – Classe, raça e gênero como possibilidades de diálogos nas aulas de História” foi integralmente redigido por mim, e que assinalei devidamente todas as referências a textos, ideias e interpretações de outros autores. Declaro ainda que o trabalho nunca foi apresentado a outro departamento e/ou universidade para fins de obtenção de grau acadêmico. ”